

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

THAIS CRISTINA MONTALDI GAVA

O ovo de Serpente: o discurso antigênero como elemento
na disputa pela função social da educação escolar

São Paulo
2023

THAIS CRISTINA MONTALDI GAVA

O ovo de Serpente: o discurso antigênero como elemento
na disputa pela função social da educação escolar

Versão original

Tese apresentada à Faculdade de Educação
da Universidade de São Paulo para obtenção
do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação e Ciências
Sociais – Desigualdades e Diferenças

Orientadora: Cláudia P. Vianna

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.

Catálogo da Publicação
Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos
pela autora
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Gava, Thais Cristina Montaldi

GG281o O ovo de Serpente: o discurso antigênero como elemento na disputa pela função social da educação escolar / Thais Montaldi Gava; orientador Cláudia Pereira Vianna. -- São Paulo, 2023.
211 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2023.

1. Denúncia 2. Gênero 3. Disputa 4. Perseguição 5. Políticas educacionais
I. Vianna, Cláudia Pereira, orient. II. Título.

Nome: GAVA, Thais Cristina Montaldi

Título: O ovo de Serpente: o discurso antigênero como elemento na disputa pela função social da educação escolar

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Educação.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Cláudia Pereira Vianna
Instituição: Universidade de São Paulo
Julgamento:

Prof. Fernando de Araújo Penna
Instituição: Universidade Federal Fluminense
Julgamento:

Dra Denise Carreira
Instituição: Universidade de São Paulo
Julgamento:

Dr Marco Antônio Torres
Instituição: Universidade Federal de Ouro Preto
Julgamento:

Dra. Maria Teresa Rojas
Instituição: Universidad Alberto Hurtado
Julgamento:

Dedico este trabalho às minhas avós, Luiza e Mariquinha, por me mostrarem que a ousadia e a perseverança fazem a vida valer a pena.

AGRADECIMENTOS

A elaboração desta tese de doutoramento pode ser resumida em um intenso exercício de reflexão e construção de novas formas de ver o mundo. Se, no início, pretendia que esse trabalho pudesse contribuir para o enfrentamento do discurso antigênero, hoje gostaria que pudesse ser lido como um ato criativo, um exercício capaz de contribuir para reflexões e construções de sentidos amplos para o gênero e a escola.

Ao me dispor a falar sobre o discurso antigênero como um elemento dessa disputa de sentidos, tive de abrir espaço para uma revisão, tanto no âmbito teórico quanto político, dos meus conceitos e práticas empregadas até então. Manter a confiança nas ciências e na produção de conhecimento engajado foram fundamentais para que pudesse passar por uma pandemia e por um governo autoritário, que fez o que pôde para que a produção de conhecimento científico fosse desqualificada no país.

Sou grata a todas as pessoas e instituições que, direta ou indiretamente, possibilitaram que eu chegasse ao final desta tese com a integridade necessária para afirmar a importância da produção e compartilhamento de conhecimentos como estratégias para a busca da emancipação das pessoas envolvidas nos distintos processos educativos.

Agradeço à querida professora Cláudia Pereira Vianna, pela parceria, orientação e amizade. Posso dizer, sem sombras de dúvidas: o processo de doutoramento pode ser vivido a partir de trocas e produções conjuntas capazes de ressignificar a trajetória na acadêmica.

Às pessoas que se dispuseram a participar deste trabalho relatando suas experiências, meu mais profundo reconhecimento pelo engajamento de vocês.

Às professoras e professores que aceitaram participar da banca, como titulares – Fernando de Araujo Penna, Denise Carreira, Marco Antônio Torres e Maria Teresa Rojas – ou como suplentes – Fabiana Jardim, Sandra Unbehau, Maria Cristina Cavaleiro, Célia Rossi e Fernando Seffner - e pelas discussões apresentadas a partir dessa pesquisa. Reitero os agradecimentos aos professores Fernando Penna e Rogério Junqueira por suas contribuições no exame de qualificação.

Ao Grupo de Estudos de Gênero, Educação e Cultura Sexual – EdGES, coordenado pelas professoras Cláudia Pereira Vianna e Marília Pinto de Carvalho na

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, um espaço de discussões potentes e acolhidas em momentos difíceis e desafiadores. Deixo um agradecimento especial ao grupo apelidado carinhosamente de Orientagênero, composto pelas pessoas orientadas pela Cláudia Pereira Vianna, pelo acolhimento e apoio nesses anos de pós-graduação. Agradeço nominalmente ao Paulo Neves, um dos integrantes mais longevos desse grupo, por me auxiliar no caminho para a realização das entrevistas.

À Faculdade de Educação da USP, pelo auxílio nas diferentes etapas desta tese; sobretudo às funcionárias da seção de pós-graduação por toda a disponibilidade e prontidão.

À Fundação Carlos Chagas, em especial a Lúcia Villas Bôas e Sandra Unbehaum, pelo apoio para a realização deste doutoramento. Agradeço também às pesquisadoras do Departamento de Pesquisas Educacionais – DPE, em particular, à Adriana Pagaimé, pelo seu olhar atento e instigante, e à Amélia Artes, pelos trabalhos conjuntos. Nesse sentido, gostaria de reforçar o agradecimento à Sandra Unbehaum pela aposta primeira na parceria e amizade ao longo desses anos.

Às minhas amigas e amigos, pelo apoio, paciência, compreensão de minhas ausências e por me lembrarem de que a vida é maior. Natacha Costa, Lisandra Saltini, Mara Zeyn, Juliana Martins, Vanessa Checchi, Annibal Montaldi, Murilo Mendes, Flávio Delphino e Felipe Vieira, eu não teria conseguido sem os “fôlegos” compartilhados com vocês.

À minha família, pela construção de uma rede de apoio sólida e amorosa, capaz de respeitar e valorizar todo o trabalho realizado nesses anos de doutoramento.

Em especial, agradeço à minha mãe, Juçara Montaldi, por me acolher e garantir um espaço de respiro. A meu pai, Jacyr Antônio Gava, e a Tânia Machado, pelo respeito ao longo da minha trajetória. A Pedro Gava, Simone Ramalho, Vitor Gava, Mariana Lucca, Felipe Gava e Francisco, por me ensinarem a valorizar a diversidade em seu sentido mais amplo.

À Helena e Alice, por serem quem são e toparem essa aventura de criar outras formas de convivência e família nesse processo. Estendo o agradecimento a Zoraide e Elisberto Bortolin e a Lione Gonçalves Lima e toda a família pela acolhida e torcida.

Ao Rafael, você me fortalece e me faz olhar com esperança para a vida.

Ao meu parceiro maior, Juliano Bortolin, definitivamente a vida é mais potente e divertida ao seu lado.

Nota de gênero e acessibilidade

No intuito de contribuir para reflexões e construções de sentidos amplos para o gênero, optei por adotar uma escrita inclusiva, buscando romper com o uso do masculino genérico. O primeiro movimento foi buscar alternativas que prescindissem das marcas de gênero ou enfatizá-las nos grupos sabidamente formados em sua grande maioria por mulheres ou homens, tais como “as professoras”. Ao mesmo tempo optei por não utilizar os grafismos como @ ou x por entender que eles dificultam o acesso de pessoas com deficiência visual usuárias de softwares de leitura de tela ao texto e as pessoas com transtorno de leitura e escrita.

Pensando nisso, busquei adotar outras estratégias para tornar o texto mais acessível: utilizei uma fonte sem serifa, organizei as planilhas sem células mescladas e as notas de rodapé foram descritas com indicações de início e final do texto. As imagens foram ampliadas e apresentam descrição de seus conteúdos.

Essas ações são parte de posturas políticas que buscam ampliar a participação de um número maior e mais diverso de pessoas na produção de conhecimento do país.

RESUMO

GAVA, Thais C. M. **O ovo de Serpente**: o discurso antigênero como elemento na disputa pela função social da educação escolar. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

A presente tese teve como objetivo compreender a lógica antigênero enquanto referência para a elaboração de políticas públicas, no caso educacionais, com a intenção de contribuir para a reflexão sobre os possíveis usos do gênero operacionalizados em denúncias de gênero, realizadas no âmbito da educação pública por meio da utilização da “ideologia de gênero” e seus ecos no contexto escolar. A pesquisa foi organizada a partir da abordagem qualitativa, por meio de estudos de casos múltiplos, com a realização de nove entrevistas com pessoas diretamente envolvidas em dois casos de escolas denunciadas extrajudicialmente. A análise foi realizada com base nos conceitos analíticos de gênero (SCOTT, 1995, 2012, 2020), *significante vazio* (LACLAU, 2011) e biografia de uma denúncia (AHMED, 2018), capazes de desconstruir caráter monolítico das denúncias na busca pelas contradições e significações em determinado contexto de luta política. Essa é uma das primeiras contribuições dessa tese: as denúncias de uma determinada perspectiva de gênero não significam a interrupção da discussão sobre gênero em si, mante-se a visão hegemônica, baseada no binarismo e na ordem essencialista das percepções sobre as diferenças sexuais que trazem diversas consequências para o ambiente escolar. Uma ação pela manutenção de uma suposta ordem social que delimita e, portanto, exclui demandas sociais de enfrentamento das formas de sujeições das mais diversas ordens. O que se coloca em questionamento é a pertinência de uma perspectiva crítica de gênero e de educação emancipadora para o trabalho no ambiente escolar. Nesse sentido, as estratégias de enfrentamento adotadas frente às denúncias de gênero dizem muito sobre as reverberações e seus possíveis encaminhamentos. Entender a escola como um projeto vivo e coletivo foi fundamental para que as análises sobre os embates ocorridos ali pudessem abarcar essas reconfigurações como peças de um quebra cabeça capaz de trazer novas matizes para as reflexões sobre o que se espera da educação escolar. Essa ampliação de escopo significou também olhar para as denúncias de gênero como eventos relacionados a contextos mais amplos e complexos das dinâmicas nas escolas, na sociedade e que, ao mesmo tempo, apresentaram especificidades que poderiam ser exploradas para a construção de uma crítica mais aprofundada sobre políticas antigênero no Brasil e suas interlocuções com a educação escolar.

Palavras-chave: Denúncia. Gênero. Disputa. Perseguição. Políticas educacionais

ABSTRACT

GAVA, Thais C. M. **The serpent's egg**: the anti-gender speech as an element in the dispute for the social function of school education. 2023. Thesis (Doctorate in Education) – Faculty of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2023.

This thesis aimed to understand the antigender logic as a reference for the elaboration of public policies, in the educational case, with the intention of contributing to the reflection on the possible uses of gender operationalized in gender complaints, carried out in the scope of public education. The research was organized from a qualitative approach, through multiple case studies, with nine interviews with people directly involved in two cases of extrajudicial denounced schools. The analysis was carried out based on the analytical concepts of genre (SCOTT, 1995, 2012, 2020), empty signifier (LACLAU, 2011) and biography of a complaint (AHMED, 2018), capable of deconstructing the monolithic character of the complaints in the search for contradictions and meanings in a given context of political struggle. This is one of the first contributions of this thesis: the denunciations of a certain gender perspective do not mean the interruption of the discussion about gender itself, the hegemonic view is maintained, based on the binary and essentialist order of perceptions about the sexual differences that bring several consequences for the school environment. An action for the maintenance of a supposed social order that delimits and, therefore, excludes social demands to face the forms of subjection of the most diverse orders. What is questioned is the pertinence of a critical gender perspective and emancipatory education for work in the school environment. In this sense, the coping strategies adopted in the face of complaints say a lot about the reverberations and their possible referrals. Understanding the school as a living and collective project was essential for the analysis of the clashes that took place there to encompass these reconfigurations as pieces of a puzzle capable of bringing new shades to the reflections on what is expected from school education. This scope expansion also meant looking at the complaints as events related to broader and more complex contexts of dynamics in schools, in society and that, at the same time, presented specificities that could be explored for the construction of a more in-depth critique of anti-gender policies in Brazil and its interlocutions with school education.

Keywords: Complaint. Gender. Dispute. Persecution. Educational policies.

RESUMEN

GAVA, Thais C. M. **El huevo de la serpiente**: el discurso antigénero como elemento en la disputa por la función social de la educación escolar. 2023. Tesis (Doctorado en Educación) – Facultad de Educación, Universidad de São Paulo, São Paulo, 2023.

Esta tesis tuvo como objetivo comprender la lógica antigénero como referente para la elaboración de políticas públicas, en el caso educativo, con la intención de contribuir a la reflexión sobre los posibles usos del género operacionalizados en las denuncias de género, realizadas en el ámbito de la educación pública por medio del uso de la “ideología de género” y sus ecos en el contexto escolar. La investigación se organizó desde un enfoque cualitativo, a través de múltiples estudios de casos, con nueve entrevistas a personas directamente involucradas en dos casos de escuelas denunciadas extrajudicialmente. El análisis se realizó a partir de los conceptos analíticos de género (SCOTT, 1995, 2012, 2020), significante vacío (LACLAU, 2011) y biografía de denuncia (AHMED, 2018), capaces de deconstruir el carácter monolítico de las denuncias en la búsqueda de contradicciones y significados en un contexto dado de lucha política. Este es uno de los primeros aportes de esta tesis: las denuncias de una determinada perspectiva de género no significan la interrupción de la discusión sobre el género en sí, se mantiene la mirada hegemónica, basada en el orden binario y esencialista de las percepciones sobre las diferencias sexuales que traer varias consecuencias para el ambiente escolar. Una acción para el mantenimiento de un supuesto orden social que delimita y, por tanto, excluye las demandas sociales para hacer frente a las formas de sujeción de los más diversos órdenes. Lo que se cuestiona es la pertinencia de una perspectiva crítica de género y una educación emancipadora para el trabajo en el ámbito escolar. En este sentido, las estrategias de afrontamiento adoptadas ante las quejas dicen mucho sobre las reverberaciones y sus posibles derivaciones. Entender la escuela como un proyecto vivo y colectivo fue fundamental para el análisis de los enfrentamientos que allí se produjeron, para englobar estas reconfiguraciones como piezas de un rompecabezas capaz de traer nuevos matices a las reflexiones sobre lo que se espera de la educación escolar. Esta ampliación de alcance significó también mirar las denuncias como hechos relacionados con contextos más amplios y complejos de dinámicas en la escuela, en la sociedad y que, al mismo tiempo, presentaban especificidades que podían ser exploradas para la construcción de una crítica más profunda de Políticas antigénero en Brasil y sus interlocuciones con la educación escolar.

Palabras clave: Denúncia. Género. Disputa. Persecución. Políticas educativas.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Notificação extrajudicial encaminhada à EMEF	83
Quadro 2 – Carta-resposta da EMEF para a Diretoria Regional de Educação	84
Quadro 3 – Carta-resposta da SME-SP	86
Quadro 4 – Carta-resposta da comunidade escolar	87
Quadro 5 – Carta-resposta das famílias da EMEI em apoio a Aiana	93
Quadro 6 – Carta aberta da gestão da EMEI	94
Quadro 7 – Categorias e codificações	100

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Correlações do código denúncia.....	95
Figura 2 – Correlações do preâmbulo da denúncia.....	101
Figura 3 – Correlações da explicitação da denúncia.....	124
Figura 4 – Correlações da reverberação da denúncia	147

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 – O DISCURSO ANTIGÊNERO E A DENÚNCIA COMO ESTRATÉGIA DE DISPUTA PELA FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR	20
1.1 O CONCEITO DE GÊNERO NO CENÁRIO ANTIGÊNERO BRASILEIRO: SENTIDOS EM DISPUTA?	33
1.2 GÊNERO: UMA CATEGORIA DE ANÁLISE DOS SIGNIFICADOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR?.....	49
1.3 A “IDEOLOGIA DE GÊNERO” COMO DENÚNCIA E FERRAMENTA NA DISPUTA PELA FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA	64
CAPÍTULO 2 – A DENÚNCIA A PARTIR DO SIGNIFICANTE VAZIO “IDEOLOGIA DE GÊNERO” E SUAS REVERBERAÇÕES NA ESCOLA	72
2.1 A CONSTRUÇÃO DE UM CAMPO A PARTIR DAS DENÚNCIAS DE GÊNERO.....	73
2.2 OS CASOS DE DENÚNCIAS DE GÊNERO E SUAS BIOGRAFIAS	77
2.2.1 O caso da EMEF: uma escola de referência	77
2.2.2 O caso da EMEI: uma escola entre muitas	88
2.3 A DENÚNCIA DE GÊNERO VIA “IDEOLOGIA DE GÊNERO”: REVERBERAÇÕES NO EXERCÍCIO ANALÍTICO.....	95
CAPÍTULO 3 – BIOGRAFIA DAS DENÚNCIAS DE GÊNERO.....	93
3.1 DENÚNCIA E GÊNERO: UMA APROXIMAÇÃO INEVITÁVEL.....	93
3.2 PREÂMBULOS DAS DENÚNCIAS DE GÊNERO	100
3.2.1 Gênero como preâmbulo da denúncia na EMEF: basta falar de direitos humanos?.....	102
3.2.2 Gênero como demarcador na EMEI: minha família, minhas regras?.....	111
3.2.3 Gênero como elemento desestabilizador em ambas as escolas	118
3.3 EXPLICITAÇÃO DAS DENÚNCIAS DE GÊNERO: DESAFIOS PARA O DEBATE EDUCACIONAL	122
3.3.1 A denúncia de gênero como um evento agregador para a EMEF.....	125
3.3.2 A denúncia de gênero como um evento desagregador para a EMEI	132
3.3.3 A denúncia de gênero como um demarcador de disputas dentro e fora da escola	141
3.4 AS REVERBERAÇÕES DAS DENÚNCIAS DE GÊNERO NAS DUAS ESCOLAS	145
3.4.1 “A gente conseguiu coisas”: a EMEF e suas reverberações internas	148
3.4.2 “Depois que passa o furacão”: a EMEI e suas reverberações externas	157
3.4.3 As denúncias, suas especificidades e repercussões: os sentidos da educação escolar em disputa.....	168
CONSIDERAÇÕES FINAIS	171
REFERÊNCIAS	183
APÊNDICES.....	197
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	197
APÊNDICE B – ROTEIRO BÁSICO DAS ENTREVISTAS	198
APÊNDICE C – MODELO DE NOTIFICAÇÃO EXTRAJUDICIAL	199

INTRODUÇÃO

O enfrentamento à “ideologia de gênero” foi um dos pilares da campanha do então candidato Jair Bolsonaro. Eleito para a presidência do Brasil em 2018, seu governo tinha como lema o enunciado “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos”. Nessa direção, uma de suas promessas de campanha foi oficializada ainda no discurso de posse e apoiada no combate à “ideologia de gênero”.

Vamos unir o povo, valorizar a família, respeitar as religiões e nossa tradição judaico-cristã, combater a ideologia de gênero, conservando nossos valores. O Brasil voltará a ser um País livre das amarras ideológicas. (BRASIL, 2019).

No dia seguinte, em ato para a composição de sua equipe de ministros, Damares Alves, comemorou, no Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos, o início de uma “nova era”, ou seja, um recado sobre a forma como as discussões de gênero seria tratado naquele governo. Ao apresentar a celebre frase “É uma nova era: menino veste azul e menina veste rosa” (PAINS, 2019),¹ mais do que como uma caricatura, a então ministra colocou-se como divisor de águas no enfrentamento direto ao que estava sendo realizado até o momento no país.

Em ambas as manifestações é possível observar a intencionalidade de um discurso construído sob premissas e valores sociais reacionários, posteriormente propagado pela própria máquina estatal, permeando a elaboração de políticas públicas e, de forma incisiva, propondo o combate de políticas educacionais voltadas para as questões de gênero adotadas pelo país até então. Desse modo, cabe indagar: o que ou quem aquele governo realmente se propôs a combater?

O discurso antigênero² (BARRANCOS, 2022; ARGUEDAS, 2020; BARZOTTO, 2020; JUNQUEIRA, 2018; PRADO; CORRÊA, 2018; CORRÊA, 2018a;

1 Início da nota: Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/menino-veste-azul-menina-veste-rosa-diz-damares-alves-em-video-23343024>. Acesso em: 2 maio 2022. A denúncia de gênero tem como referencial as discussões apresentadas por Joan Scott, que diferem do uso feito por Julieta Paredes (2010), a qual coloca a denúncia de gênero como um instrumento teórico para o entendimento e o desvelamento das causas históricas da opressão às mulheres. Fim da nota.

2 Início da nota: A utilização do discurso antigênero busca evitar a normalização semântica da terminologia “ideologia de gênero” (PRADO; CORRÊA, 2018), constituído pelos conceitos teóricos de ideologia e de gênero. A estratégia busca dar cientificidade ao termo e ocultar seu uso dentro da produção feminista, em especial da vertente ligada o materialismo dialético (HAMLIN, 2020). Neste trabalho, opto por utilizar o discurso antigênero relacionando-o às produções discursivas de grupos sociais reacionários e ultraconservadores e seus aliados, que adotam posições antifeministas,

PATERNOTTE; KUHAR, 2018; CORNEJO-VALLE; PICHARDO, 2017) mobiliza há décadas grupos sociais (religiosos ou não) para a manutenção da ordem vigente, fundamentada em uma moralidade social, política e individual pautada em preceitos dogmáticos, por meio da defesa da centralidade da família como núcleo social na qual homens e mulheres apresentam papéis preestabelecidos e fixos, baseados na heterossexualidade.

Contudo, as reflexões teóricas mais recentes fazem o alerta de uma inflexão em curso: a “[...] lógica antigênero deixou de ser uma estratégia de mobilização política dispersa no tecido socioinstitucional para se converter em política pública explícita” (PRADO; CORRÊA, 2018, p. 447), não mais centrada apenas em grupos religiosos ou estritamente reacionários, mas apoiada em uma heterogeneidade de forças sociais, promovendo novas gramáticas e possibilidades de atuação tanto no âmbito transnacional como no local.

O desafio de compreender o discurso antigênero enquanto referência para a elaboração de políticas públicas, neste caso, educacionais, está na origem desta tese, que tem a intenção de contribuir para a reflexão sobre os possíveis usos do gênero operacionalizados em uma denúncia sobre seus usos, realizada no âmbito da educação pública por meio da evocação da “ideologia de gênero” e suas reverberações no contexto escolar.

A tese parte das referências que colocam o discurso antigênero como uma disputa pelos distintos significados de gênero e suas possíveis consequências para as diferentes esferas sociais. Assim, a disputa é o elemento central na reflexão e na análise do contexto macrosocial, bem como suas reverberações, em especial na educação do país.

Com foco nas estratégias antigênero no campo educacional, entendo a denúncia como uma das mais difundidas formas de barrar a educação em gênero, utilizando da exposição de pessoas e instituições via notificações extrajudiciais para instituições educacionais (na figura da pessoa jurídica) e para docentes (pessoa física).

contrárias à utilização da perspectiva de gênero e à promoção do reconhecimento da diversidade sexual e de gênero nos marcos legais, nas políticas sociais e na vida cotidiana (JUNQUEIRA, 2018). Todavia, é importante ressaltar que “ideologia de gênero” será utilizado sempre que se fizer necessária uma explicitação da terminologia. Fim da nota.

Ao propor a utilização do termo *denúncia de gênero*³ nessa tese, advogo pela ampliação analítica das reflexões antigênero no campo educacional, para além da interdição/proibição alardeada nas notificações extrajudiciais. Nesse sentido, a pergunta com a qual me detive ao longo da pesquisa que originou essa tese foi: as denúncias dos usos do gênero são estratégias de disputa pelo sentido da educação escolar?

Ao trazer a expressão de Ingmar Bergman *O ovo da serpente* (1977) para o título desta tese, proponho a reflexão em torno de algo nascido sob circunstâncias específicas de autoritarismo e instabilidade política, social e moral, que adentrou as instituições, em especial a escola, através de notificações extrajudiciais, o que acabou por colocar em questão o próprio sentido da educação escolar. Em outras palavras, advogo que o questionamento sobre as discussões de gênero é também um questionamento sobre o que se espera da escola.

Ao destacar o aspecto político da escola, assumo que a instituição pode ser entendida como lócus de possibilidades e deslocamentos de gênero e sexualidade no cenário brasileiro. Entretanto, o discurso antigênero, ao contestar a legitimidade da discussão de gênero no ambiente escolar, reforça o caráter reprodutor da escola, tendo como pano de fundo o embate político e ideológico sobre a educação escolar.

Essa perspectiva teórica também possibilita rebater as associações rápidas que colocam as discussões de gênero como “cortina de fumaça” ou artifícios empregados dentro de um processo político no qual as questões relacionadas a gênero não são constituintes. Ou seja, as relações de gênero são parte integrante desse processo, e as análises empreendidas (tanto no plano macro como no micro) tornam-se fundamentais para pensarmos em quais disputas estamos inseridos e de que maneira iremos nos posicionar.

Nesse sentido, o desafio colocado é entender que, mais do que proibir o debate de gênero, a estratégia reforçada até hoje⁴ insere-se na construção de um

3 Início da nota. A denúncia de gênero tem como referencial as discussões apresentadas por Joan Scott, que diferem do uso feito por Julieta Paredes (2010), a qual coloca a denúncia de gênero como um instrumento teórico para o entendimento e o desvelamento das causas históricas da opressão às mulheres. Fim da nota.

4 Início da nota. Se em 2013 a estratégia utilizada foi o embate para a retirada do gênero do Plano Nacional de Educação (PNE), atualmente existem diversos projetos de lei que tramitam no Congresso Nacional e nas câmaras legislativas dos estados e municípios que versam sobre a criminalização dos debates sobre gênero e sexualidade, tendo como justificativa o combate à “ideologia de gênero”, o combate a linguagem neutra ou o uso de banheiro por pessoas trans. Fim da nota.

novo cenário – a partir do rompimento do pacto social adotado na promulgação da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) –, no qual os valores democráticos e a laicidade⁵ foram questionados, atacados e colocados em xeque em prol de um modelo de sociedade em que valores como ordem, disciplina, privacidade e autoritarismo são enaltecidos.

Entender como e por quem esse discurso foi elaborado e com quais intencionalidades tem sido operacionalizado no campo educacional brasileiro é fundamental para pensar sobre suas consequências e possíveis estratégias de enfrentamento, especialmente no ambiente escolar, afinal é ali que essa disputa vem se materializando ao longo dos últimos anos no país, pois por mais que grupos antigênero tentem alardear, existem diversas iniciativas que buscam colocar a reflexão sobre gênero no cerne da prática educativa.

Esta tese está organizada em três capítulos, além desta Introdução e das Considerações finais. No primeiro capítulo, “O discurso antigênero e a denúncia como estratégia de disputa pela função da educação escolar”, apresento uma discussão sobre o discurso antigênero a partir de suas origens e suas ramificações no cenário brasileiro, colocando a dimensão da disputa como perspectiva importante para a análise das denúncias de gênero. Os conceitos de gênero (SCOTT, 1995), significante vazio (LACLAU, 2011) e biografia de uma denúncia (AHMED, 2018) possibilitam essa diversificação analítica.

Ao assumir essa linha de análise, não pretendo rivalizar com os estudos que justificam o discurso antigênero como uma ofensiva, mas sim destacar a complexidade das dinâmicas do ambiente escolar e suas especificidades, pois acredito que na escola foi possível observar os embates e as resistências, além de possibilidades novas para a sua valorização. Creio que essa pode ser uma chave importante para se pensar em novas chaves de leitura para fenômenos que até então não estavam sendo conectados. Utilizar a disputa como uma possibilidade interpretativa possibilita elaborar outras correlações de forças, nas quais se torna necessário explorar e aprofundar os sentidos dados para gênero e suas possíveis associações nas discussões realizadas no campo educacional.

⁵ Início da nota. Trabalho com o referencial da professora Roseli Fischmann, que compreende a laicidade como a consciência do “direito a ter direitos” (FISCHMANN, 2008); assim, a perspectiva da liberdade religiosa está intimamente vinculada à cidadania e à democracia. Fim da nota.

No segundo capítulo, “A denúncia a partir do significante vazio ‘ideologia de gênero’ e suas reverberações na escola”, relato o percurso metodológico adotado para a delimitação dos dois casos de denúncia de gênero como *corpus* de análise. Esses materiais foram empregados para investigar a hipótese de as notificações extrajudiciais serem utilizadas como estratégias de disputa sobre os possíveis sentidos e significados atribuídos para gênero e escola. Para tanto, uma síntese de cada um dos casos foi construída a partir de levantamento feito nas mídias sociais. Descrevo também a metodologia utilizada para a análise, as etapas para a construção das categorias e a delimitação, a partir da ideia de biografia de uma denúncia, do preâmbulo, da explicitação e da reverberação das denúncias.

O terceiro capítulo, “Biografia das denúncias de gênero”, inicia-se com a apresentação da notificação extrajudicial como elemento importante de um movimento mais amplo, que denomino denúncia de gênero. Essa ampliação analítica possibilita investigá-la, para além da interdição proposta pelo documento, como uma disputa pelos sentidos do trabalho realizado na escola. O capítulo está organizado em três momentos: os preâmbulos, a explicitação e a reverberação das denúncias de gênero. Também justifico a escolha do título da tese a partir da associação de um trecho de uma das entrevistas à expressão “ovo da serpente”, de Ingmar Bergman, relacionando-a à disputa pelo sentido da educação escolar.

Finalmente, nas “Considerações finais”, retomo os principais aprendizados, suas contingências e possibilidades de continuidade dos estudos. Espero com isso, contribuir para a ampliação das possibilidades de estudos sobre gênero no ambiente escolar e políticas educacionais.

CAPÍTULO 1 – O DISCURSO ANTIGÊNERO E A DENÚNCIA COMO ESTRATÉGIA DE DISPUTA PELA FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

A genealogia da produção discursiva antigênero tem sido fartamente explorada por diversas autoras e autores nos últimos anos, na Europa, na América Latina e, em especial, no Brasil. Segundo uma das vertentes dessas reflexões, a junção dos conceitos teóricos de ideologia e de gênero na construção do sintagma “ideologia de gênero” (JUNQUEIRA, 2018) mostra-se como uma das principais estratégias para a delimitação de uma disputa hegemônica acerca dos sentidos desses termos, causando mobilizações de diversas ordens no campo social.

Acredito, como Sônia Corrêa (2018a, 2018b), que se trata de um trabalho complexo, o qual, embora tenha sido empreendido ao longo da última década, conta com muitos rastros perdidos e pontos cegos a serem explorados, a fim de que se possa entender a magnitude desse projeto reacionário no país.

Sabe-se que o movimento que vem ocorrendo no Brasil está em consonância com uma estratégia mundial de setores ultraconservadores e reacionários (BIROLI; VAGGIONE; MACHADO, 2020; CASTELLS, 2018; CORNEJO-VALLE; PICHARDO, 2017) que têm o intuito de barrar ou fazer retroceder uma série de acordos sociais, sintetizados na defesa dos direitos humanos. Tal defesa respaldou em diversos países a eleição de um modelo social e econômico focado no desenvolvimento social – organizado segundo as demandas de novas identidades sociais⁶ –, mas com a manutenção dos princípios capitalistas, nos quais o comércio e o desenvolvimento humano devem andar lado a lado na estruturação dos países.

Foi nessa época que se deu a elaboração de uma série de documentos internacionais, frutos de reuniões realizadas entre os países-membros das Nações Unidas,⁷ cujo objetivo era promover o desenvolvimento social, a conservação do meio

⁶ Início da nota. Refiro-me ao surgimento e à conseqüente luta por visibilidade e reconhecimento das diferentes identidades sociais pautadas nos distintos marcadores sociais da diferença – raça, gênero, classe, orientação sexual, deficiência, regionalidade, etária etc. – que demarcaram as disputas por políticas nos países, em especial no Brasil. A denúncia de gênero tem como referencial as discussões apresentadas por Joan Scott, que diferem do uso feito por Julieta Paredes (2010), a qual coloca a denúncia de gênero como um instrumento teórico para o entendimento e o desvelamento das causas históricas da opressão às mulheres. Fim da Nota

⁷ Início da nota. Convenção Interamericana de Direitos Humanos – Pacto de San José da Costa Rica (1969); Conferência Mundial da Criança em Nova York (1990); Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (1990); Conferências do Meio Ambiente no Rio de Janeiro (1992); Conferência de Direitos Humanos em Viena (1993); Conferência de População e Desenvolvimento no Cairo (1994); Cúpula do Desenvolvimento Social em

ambiente, os direitos humanos (das mulheres, das populações negras e indígenas, da criança, direito à educação etc.). Tais documentos, mesmo não rompendo com a estrutura capitalista, apresentavam novas construções discursivas a partir de demandas até então invisibilizadas no ideário estatal. Um processo de embate e disputas que culminou no surgimento de outras vozes sociais e formou campos de debates nas diferentes esferas sociais.

No campo dos estudos de gênero, é possível dizer que veio desse período o destaque na utilização do conceito, ora para falar das mulheres, ora para falar das questões relativas às desigualdades sociais – lançando mão desse arcabouço para sinalizar as diversas violências perpetradas com base nas diferenças percebidas entre os sexos. Entretanto, o gênero também esteve relacionado à demanda por direitos pleiteada por representantes de diversos movimentos, com destaque para os feministas e LGBTQIA+. ⁸ Nesse sentido, mais do que um objeto de denúncia, o gênero passa aos poucos da (in)visibilidade para a visibilidade (LEÃO; RIBEIRO, 2012), sendo utilizado como ferramenta política para ampliação da garantia de direitos a um grupo cada vez maior e mais diverso.

Na América Latina, em particular, desde os processos de redemocratização, essa dinâmica tomou corpo de maneira dúbia, pois, se de um lado havia a valorização desses marcos com base na democracia representativa e nos direitos humanos, com a construção dos sistemas de participação, por outro houve um enaltecimento das políticas globalizantes e de livre mercado, movimento que se localiza na contramão desses processos participativos (DOS SANTOS, 2019).

Contudo, como nos alerta Chantal Mouffe (2015, 2019), em um primeiro momento acreditou-se na vitória desse modelo político, baseado em um suposto consenso e racionalidade que garantiriam a supressão dos antagonismos alicerçados nas novas demandas coletivas. Segundo a autora, essa ideia poderia ser entendida a partir do que ela define como pós-política, em outras palavras, um momento histórico

Copenhague (1995); Conferência da Mulher em Pequim (1995); Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância em Durban (2001). Finalmente, em meados dos anos 2000, foram elaborados os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), em um esforço internacional para alcançar desenvolvimento em setores e temas como meio ambiente, direitos humanos e das mulheres, igualdade social e racial. Em 2015, as negociações deram origem aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) (Agenda 2030). Fim da Nota.

⁸ Início da nota. Sigla que designa o movimento de pessoas lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, *queer*, intersexuais, assexuais e demais identidades de gênero e orientações sexuais. Fim da Nota

em que abrimos mão, enquanto sociedade, de dois pilares fundamentais da prática democrática: a igualdade e a soberania popular, em favor de consensos no fazer político.

Segundo Mouffe (2015), essa estratégia mostrou-se equivocada, evidenciando a centralidade das categorias antagonismo e conflito como fundamentais para a democracia. Para a autora, é necessário observar três motivações para o fazer político:⁹ os interesses, a razão e as paixões. Ao introduzir o elemento passional nas leituras políticas, ela possibilita a ampliação dos instrumentos analíticos para o entendimento da articulação entre as demandas tradicionais, direcionadas à classe trabalhadora, por exemplo, e aquelas outras vozes vindas dos movimentos sociais, tais como machismo, racismo etc. Segundo a autora, é preciso resgatar a radicalidade política, conforme afirmações antagônicas na construção de uma ordem multipolar e, conseqüentemente, na constituição de um sistema democrático radical.

Essa dinâmica pode ser mais bem entendida com base na observação do que se convencionou chamar de onda progressista no continente latino-americano. Ela não foi linear ou sem conflitos, e suas contradições – vivenciadas tanto no campo econômico como no social e político – deram espaço para o enfraquecimento de demandas de setores populares e para a subordinação aos sistemas financeiros e especulativos das elites desses países. Esses cenários possibilitaram a entrada mais sistemática de propostas conservadoras nas arenas políticas da América Latina, expondo formas de pensar consideradas por muitos já superadas, uma vez incompatíveis com os ideais democráticos e de direitos humanos propagados até então na região (NOBRE, 2021; DOS SANTOS, 2019).

São inúmeras as autoras e autores que buscam entender esse “giro à direita”, levando em conta um mosaico composto de várias facetas que se sobrepõem e retroalimentam. Meu intuito não é fazer um aprofundamento desses elementos, mas buscar entender como o fortalecimento de políticas neoliberais (BROWN, 2018;

⁹ Início da nota. Chantal Mouffe faz a distinção entre “A política” e “O político”: a primeira expressão estaria relacionada ao campo empírico, ao passo que a segunda se referiria à própria formação da sociedade a partir do espaço de poder, conflito e antagonismo: “entendo por ‘o político’ a dimensão de antagonismo que considero constitutiva das sociedades humanas, enquanto entendo por ‘política’ o conjunto de práticas e instituições por meio das quais uma ordem é criada, organizando a coexistência humana no contexto conflituoso produzido pelo político” (MOUFFE, 2015, p. 8). Fim da Nota

COOPER, 2017; DARDOT; LAVAL, 2016) – associadas às políticas de cunho moral avessas aos direitos humanos, em especial os direitos sexuais e reprodutivos¹⁰ (BIROLI; VAGGIONE; MACHADO, 2020; BROWN, 2018; VAGGIONE, 2017; BIROLI, 2017) – acabou por questionar o modelo de sociedade proposto no início da década de 1990, que tinha como alicerce a defesa da democracia representativa, com destaque para a Constituição Federal de 1988 (NOBRE; 2021; GONZÁLES, 2016; MOUFFE, 2019; BIROLI, 2017; CASTELLS, 2018; SANTOS, 2018).

Nas décadas de 1930 e 1940, o neoliberalismo ganhou fôlego com os trabalhos de Friedrich Hayek sobre a necessidade do ordenamento próprio do mercado e da iniciativa privada na resposta às questões sociais sem participação direta do Estado. Todavia, desde os governos de Margaret Thatcher (1979-1990) no Reino Unido e Ronald Reagan (1981-1989) nos Estados Unidos, a operacionalização de valores como individualidade, mérito e lógica empreendedora ganharam força nas propostas de organização estatal e social. A premissa que fundamentou essa justificativa em meados do século passado foi: quanto maior a liberdade de mercado, maior a liberdade política e individual – elementos fundamentais para a construção de um projeto de sociedade. Christian Dardot e Pierre Laval (2016) questionam essa proposição, apresentando o neoliberalismo como uma racionalidade, uma forma hegemônica de pensar e entender o mundo, na qual valores como individualismo, concorrência e privacidade moldam discursos e promovem a construção de um modo de organização social no qual a produção do comum fica dificultada diante de uma nova maneira de estar no mundo, alicerçada em um sistema que acaba “[...] impondo uma lógica de ‘empreendedorização’ de todos os aspectos da vida” (BROWN, 2018, p. 72).

Segundo Wendy Brown (2018), se, por um lado, a razão neoliberal enfraquece tanto o poder quanto a legitimidade das ações coletivas, por outro, substitui a crítica estrutural pela “responsabilização” individual, no campo analítico, e pela defesa do

¹⁰ Início da nota: Os direitos reprodutivos referem-se à possibilidade de decidir, livre e responsabilmente, sobre o número, o espaçamento e a oportunidade de ter filhos, bem como ao direito de acesso à informação e aos meios necessários para tomar essa decisão. Já os direitos sexuais dizem respeito à possibilidade de exercer a sexualidade e a reprodução sem discriminação, coerção ou violência. Os direitos reprodutivos foram efetivados na Conferência Internacional de População e Desenvolvimento (CIPD), que aconteceu no Cairo (Egito) em 1994 e os direitos sexuais foram efetivados em 1995, na 4ª Conferência Mundial sobre “Mulher, Desenvolvimento e Paz” em Beijing (China). Fim da nota.

bem público e da proteção social, no campo prático da ação do Estado. Engana-se quem associa o neoliberalismo a um sistema em que o Estado está enfraquecido, pois é necessário um Estado muito bem consolidado para a criação de um projeto epistêmico que busque estabelecer o que se pode saber e como se pode saber; ou seja, o Estado passa a ser um elemento importante na produção de subjetividades.

Atualmente, o foco no mérito individual tem sido intensamente associado à família, vista como unidade basilar das propostas neoliberais. No livro *Family values: between neoliberalism and the new social conservatism*, Melinda Cooper (2017) ressalta que essa concepção encontra respaldo na responsabilização da família como solução para o estado de bem-estar social no século XX. Trazendo noções sobre a divisão sexual do trabalho doméstico, a autora destaca a privatização familiar (eu diria feminina também) da dívida do bem-estar social como fundamental para a manutenção da ordem socioeconômica no sistema neoliberal. Apesar das disputas e diferenças internas, esse enaltecimento da família, por liberais e conservadores, traz à tona valores tidos como ultrapassados no imaginário social, como a desqualificação do divórcio, por exemplo. Cooper alerta, ainda, para a maneira como esse discurso recai principalmente sobre a população negra, pois o imbricamento das questões raciais, de renda e de gênero cria um ambiente pouco favorável para a superação feminina ou responsabilização estatal frente a demandas de ambientes microssociais, tais como as famílias.

Na prática, já vivemos as consequências desse discurso na transferência de responsabilidades de bem-estar social para o âmbito familiar, sendo a família o ente responsável pelo cuidado de crianças, jovens e velhos. Aqui é importante que se faça uma ressalva, uma vez que, no modelo tradicional de família, a política do cuidado recai sobre as mulheres, cabendo ao Estado a execução de políticas paliativas e complementares.

É nesse contexto que se torna urgente a investigação da centralidade da família nos diferentes discursos para podermos explorar essa aliança entre a economia do livre mercado e o conservadorismo social. A defesa da família proposta por setores reacionários consiste na defesa da família heterossexual e patriarcal, constituída tanto no plano moral quanto no socioeconômico como unidade social primeira, com um foco privatista que ocupa o espaço de cuidado deixado pela precarização dos direitos sociais e das políticas de proteção social (BIROLI, 2017). Nesse contexto, a família ganha centralidade nas políticas públicas a partir de seu

caráter protetivo dos indivíduos, invisibilizando a responsabilidade de outros atores na promoção dos direitos sociais.

No campo educacional, essa dinâmica pode ser observada na evocação das famílias para a participação no cotidiano escolar, tendo em vista o enfrentamento da crise no sistema de ensino a partir de preceitos morais que muitas vezes não condizem com as políticas apresentadas. Essa crise busca respostas adotando políticas pensadas para as desigualdades intraescolares, quando, na verdade, sua produção e análise deveriam ser pensadas a partir dos processos históricos de produção-reprodução das desigualdades sociais (ARROYO, 2010). Mais uma vez, as famílias são convocadas a participar e buscar saídas, devido a uma estratégia de responsabilização e criação de redes privadas no enfrentamento de questões sociais mais amplas e complexas.

No final da década de 1980, Gaudêncio Frigotto (2010) já criticava duramente as políticas educacionais que supunham, equivocadamente, enfrentar as desigualdades sociais por meio da responsabilização pessoal da estudante. O autor deu como exemplo a vinculação do processo educativo ao ingresso no mundo do trabalho, responsabilizando a própria pessoa e seu desempenho individual por seu sucesso ou fracasso, sem um questionamento real sobre os elementos estruturais relacionados ao contexto social.

A crítica embasou-se no discurso da escola como “gestora da própria crise”, no qual a escolarização acabou por se ajustar a uma conjuntura político-econômica que requeria demandas formativas para adaptar, flexibilizar e criar competências que pudessem inserir estudantes em um sistema em crise, não na perspectiva dos direitos, mas sim das necessidades criadas por esse próprio sistema (SAVIANI, 2007; DARDOT; LAVAL, 2016).

Raciocínio similar é apresentado por bell hooks (2021), que relaciona a lógica neoliberal com o questionamento (e a perseguição) a educadores e educadoras progressistas e suas novas formas de saber como uma estratégia de enfraquecimento dos princípios emancipatórios da educação. O questionamento da escola como comunidade ganha força por meio de políticas que tiram a autonomia e a autoridade de docentes no fazer educativo.

A manutenção e o fortalecimento desse sistema político-econômico neoliberal passam a ser cada vez mais associados à moral conservadora, em especial à doutrina cristã e suas manifestações no cenário político-partidário do país (ESTIVALET, 2021).

Mais uma vez, na arena de disputa, a desqualificação do papel socializador da escola – e o enaltecimento da família frente à dimensão formativa de crianças – é empregada em conjunto com o abandono de valores como a laicidade e a perspectiva da educação como direito, o que traz como seqüela o descomprometimento com a ciência e a cultura, elementos importantes para a escola.

Segundo as pessoas adeptas ao discurso antigênero, é necessário que a sociedade, em especial a escola, sejam “neutras” para transmitir informações e conhecimentos, cabendo à família a educação moral e sexual de crianças e jovens, afinal elas não são entendidas como sujeitos de direito¹¹ inserido em determinada sociedade, mas sim percebidas apenas na extensão de sua família biológica. Na defesa dos interesses, tais sujeitos perpetradores desse discurso argumentam que a função da escola está relacionada exclusivamente ao conteúdo disciplinar.

O papel político de grupos religiosos sempre esteve orbitando as políticas educacionais de diversos países, mas o que chama a atenção de estudiosos é a politização reativa, isto é, a utilização de um discurso que escapa da tradicional oposição entre religiosidade e preceitos seculares na prática política, para se aproveitar de mecanismos democráticos e posicionar suas demandas específicas (ALMEIDA, 2017; VAGGIONE, 2017), sobretudo o princípio individual da liberdade religiosa, diante dos preceitos de uma sociedade. Não à toa a heterossexualidade é o regime hegemônico de sexualidade capaz de moldar a produção de políticas, relegando as sexualidades não heterossexuais à condenação e à exclusão (TORRES, 2010, p18).

Essas ações tomaram corpo a partir da formação de cidadanias religiosas, em contraposição às cidadanias sexuais, nas quais o ativismo religioso conservador foi capaz de ocupar e mobilizar muitas organizações autodefinidas como laicas (tais como os sistemas legislativo, judiciário e educacional), as quais colocaram suas pautas e trouxeram elementos novos para os cenários políticos dos países (VAGGIONE, 2017).

¹¹ Início da nota. O *status* de crianças e adolescentes como sujeitos de direito está garantido no artigo 227 da Constituição Federal (BRASIL, 1988). O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) regulamenta essa mudança de paradigma proposta pela Constituição, com a caracterização de crianças e adolescentes como sujeitos de direito em peculiar condição de desenvolvimento, independente de condição ou classe social, com garantia de cidadania e igualdade perante a lei. Fim da nota.

Na América Latina, o papel do catolicismo é tão estruturante que muitas vezes pode ser entendido como uma prática secular, capaz de moldar formas sociais de se relacionar com base em preceitos religiosos. No que se refere ao discurso antigênero, o uso da “ideologia de gênero” é atribuído à propagação da cultura da morte. Uma ideologia que subjaz ao aborto, à contracepção e à eutanásia e seria oposta à cultura da vida, essa sim promovida pela Igreja (PATERNOTTE; KUHAR, 2018; VAGGIONE, 2017), na qual os princípios religiosos são colocados em destaque em detrimento dos direitos humanos, em especial os sexuais e reprodutivos.

Dora Barrancos (2022) questiona o foco dado à alcunha “pró-vida”, apresentando-a como uma perspectiva “antidireitos”, pois, embora tenha roupagens civilistas, é composta por mentalidades reacionárias, “[...] uma primazia dos valores arquetípicos da Natureza, cujos princípios são partilhados e que impedem a absorção de outras perspectivas” (BARRANCOS, 2022, p. 261). Como ilustração, a autora traz o exemplo de médicos fiéis à “objeção de consciência”, demonstrando que, aquilo que em um primeiro momento não é justificado em um regime religioso de ideias, revela-se como princípio que rege a defesa da vida de outras pessoas.

Outro elemento a ser considerado nessa disputa é a utilização desse discurso a partir de uma denúncia sobre “[...] um projeto de neocolonização através do qual ativistas ocidentais e seus/uas governantes tentam exportar os valores decadentes de suas sociedades e secularizar as sociedades não-ocidentais” (PATERNOTTE; KUHAR, 2018, p. 510). Esse tipo de argumentação confirma as discussões relacionadas às políticas globalizantes e suas consequências econômicas e sociais. Para as pessoas que professam esse discurso, o gênero, agora denotado como “ideologia de gênero”, é definido como uma ideologia autoritária e mais perigosa que o marxismo, pois, sob a égide de valores como liberdade e tolerância, apresenta um componente ideológico capaz de implantar outros valores que vão contra a ordem social vigente (PATERNOTTE; KUHAR, 2018).

São inúmeros os registros das mobilizações católicas direta e indiretamente voltadas ao enfrentamento dos debates sobre os direitos sexuais e reprodutivos. O consenso na literatura sobre o protagonismo desse grupo na construção das estratégias antagônicas a esses direitos, referendado nos debates globais, se deve aos processos de desvelamento e desnaturalização dos sistemas de opressão. Essa tendência de secularização ganhou destaque nos países ocidentais, sobretudo nas

décadas de 1960 e 1970, nas ações políticas, com destaque para as pautas dos movimentos de mulheres, feminista, LGBTQIA+ e negro.

É possível dizer que dessa época advém a disseminação do conceito de gênero, ora para falar sobre as mulheres, ora para tratar das questões relativas às desigualdades sociais. O campo dos estudos de gênero lançou mão desse arcabouço não só para sinalizar as violências perpetradas a partir das diferenças percebidas entre os sexos, mas também no contexto de uma demanda por direitos pleiteada por representantes de diversos movimentos, com ênfase no LGBTQIA+. Nesse sentido, mais do que como objeto de denúncia, o gênero foi utilizado como uma ferramenta política para a ampliação da garantia de direitos a um grupo maior e mais diversos de pessoas.

Na América Latina, a influência política da religião também tem chamado a atenção na última década, em razão da participação de grupos evangélicos neopentecostais na arena política partidária e, conseqüentemente, na reconfiguração das relações de poder.

Andrea Dip (2018), busca compreender as origens do neopentecostalismo no Brasil e as distintas estratégias empregadas para o crescimento e alcance cada vez maior das igrejas evangélicas nas periferias e nos movimentos sociais. Para isso, a autora levanta alguns elementos na tentativa de explicar (e não subestimar) “[...] o poder crescente dessa religião que penetra dos rincões do país às instâncias dos poderes Legislativo, Executivo e Judiciário em ritmo crescente e acelerado” (DIP, 2018, p. 10). Segundo a autora, existe uma coesão entre a ideologia evangélica neopentecostal e o neoliberalismo, que pode ser expressa na teologia da prosperidade e do domínio, o que facilita a unificação das pautas políticas entre as diferentes vertentes de igrejas e a adoção de regras menos rígidas para o sacerdócio. Isso possibilitou a inserção e a ramificação desses grupos em camadas populares em diversas regiões do país. Além disso, em paralelo se verificou uma campanha para o domínio dos meios de comunicação e um plano de governo partindo do poder Legislativo para a construção de uma bancada de governantes que pudesse representar os principais interesses das grandes igrejas.

Flávia Melo (2020) alerta para o papel central do discurso antigênero no campo legislativo brasileiro, tendo como efeitos a exclusão da perspectiva de gênero da linguagem jurídica/legal em detrimento das políticas de reconhecimento debatidas nas últimas décadas no país.

Os últimos acontecimentos do país mostraram que a bancada legislativa ligada a setores religiosos conservadores, mais conhecida como “bancada evangélica” ou “bancada da Bíblia”, é a personificação da aliança apresentada por Melinda Cooper, pois, junto às bancadas conservadoras ligadas aos interesses do agronegócio – “bancada do boi” – e da defesa do armamento da população – “bancada da bala” –, foi fundamental para a consolidação do projeto neoliberal e reacionário de Jair Messias Bolsonaro.

Entender como a racionalidade neoliberal se alimenta e sustenta a doutrina cristã é um trabalho fundamental para explorar a ordem social atual, que defende “[...] uma organização hierárquica-paternalista de sociedade, assim como certos padrões de comportamento e valores que pretendem manter uma ordem societária, cujas desigualdades sociais são tidas como naturais” (ESTIVALET, 2021, p. 143).

Ainda nesse eixo do reacionarismo, a doutrina militar pode ser entendida como outro elemento importante para a constituição dessa suposta ordem, devido aos preceitos patriarcais e privatistas que carrega. Antes de explorá-la é necessário, porém, que se faça a mesma ressalva feita sobre a direita cristã.

Os militares tiveram papel ativo na história recente da América Latina. Sua atuação não se restringiu à inteligência e ao desempenho nos mecanismos de repressão social, mas expandiu-se para a estruturação da logística de guerra a partir da construção de uma ideologia nacionalista, com importante função na organização dos estados nacionais e na construção da noção do Outro, que, conforme a lógica da guerra, deve ser combatido – ou pelo menos afastado – para a segurança da nação. Ocorre que, na atualidade, o militarismo vem sendo enaltecido e apresentado como resposta à demanda por ordem e justiça nas diversas esferas sociais (CASTELLS, 2018).

As retóricas bélica e de violência política estão sendo amplamente utilizadas como alternativa às demandas ligadas aos campos progressistas da nossa sociedade, criando um clima de perseguição em que a assistência militar é justificada devido à sua força e à manutenção de uma suposta ordem, que pode ser entendida também como a manutenção de um *status quo*. Esses discursos são perpetrados com base em uma estrutura rígida, na qual a figura masculina, branca e heterossexual tem lugar de destaque.

Em especial na América Latina, a aproximação discursiva entre o gênero e o marxismo se configura por meio da “ameaça do comunismo”, constituído como o

grande inimigo pelos militares nesses países. De acordo com esse raciocínio, a desordem social, advinda dessa ameaça sistêmica, poderia ser irradiada para o aniquilamento da família, nuclear e heterossexual, como estrutura elementar da sociedade, por meio do questionamento das expectativas de gênero para homens e mulheres.

Aqui vale ressaltar que a lógica neoliberal, a politização religiosa reativa e a manutenção da ordem (via militarismo) ganham terreno discursivo ao utilizarem elementos racistas e lgbtfóbicos, a partir da crítica à gramática dos direitos humanos. Com base em um investimento no campo jurídico para hierarquização e limitação das interpretações que garantiriam ampliação de liberdade e autonomia para um grupo cada vez mais diverso em nossa sociedade (MARACCI; PRADO, 2022).

Isso porque os direitos humanos podem ser entendidos como um marco no tensionamento das posições de poder em nossa sociedade, capazes de provocar deslocamentos culturais e legais na construção do sentido do comum, ou seja, sobre o que é aceitável (ou não) na sociedade.

Moira Weigel (2018) busca explorar a hipótese de que Donald Trump utilizou essa estratégia para se aproximar de seus seguidores, ao dizer coisas “ultrajantes”, consideradas inapropriadas pelas convenções que estabelecem os limites do debate público. Segundo a pesquisadora, o termo “politicamente correto” inicialmente era usado pelo campo progressista, mas foi sendo apropriado por pessoas da extrema direita norte-americana com o intuito de desqualificar as mudanças sociais e demográficas que ocasionaram uma reestruturação nas arenas de poder nas diferentes instâncias sociais.

Movimento semelhante pôde ser observado ao longo da gestão de Jair Messias Bolsonaro: construção de uma retórica de desqualificação e moralização das políticas e propostas construídas em torno dos direitos humanos no país. Uma das características que merece ser destacada é o caráter ofensivo dessa retórica, porque ela funciona como um contra-ataque (que pode variar de uma provocação sutil a uma série de insultos) a uma suposta hegemonia cultural que dita o que é permitido e o que é proibido, o que pode ou não pode ser dito.

Não é à toa que a “liberdade de expressão” é demandada sempre que falas em defesa de uma tradição machista, xenófoba, homofóbica e racista são acionadas.

Esse, aliás, é um aspecto a ser explorado nesta tese, pois tais discursos vêm sendo utilizados em maior ou menor grau para um suposto enfrentamento da crise na

educação. Trata-se de uma discussão mais ampla, já que o questionamento da função social da escola e do direito à educação surgem com força, pois incidem diretamente no projeto de país.

Esse é um debate recente e complexo, que envolve atores que não necessariamente estão ligados entre si ou demonstram protagonismo que saliente essas alianças. Mas é interessante observar como significantes ligados à educação são acionados para legitimar, mesmo que indiretamente, o discurso antigênero.

Diversos grupos são mobilizados em uma composição entre ultraconservadores morais e ultraconservadores econômicos, que vão desde fundamentalistas religiosos cristãos até laicos e liberais, incluindo instituições e movimentos localizados na direita ou extrema direita. Além disso, utilizam-se múltiplas estratégias, mas essa empreitada tem como pano de fundo um ideal de ordem e estabilidade estruturado para a proteção da sociedade, com base em uma projeção sobre os sentidos atribuídos à família e às crianças elaborada sob valores patriarcais, heteronormativos e racistas, que, por meio de uma lógica de guerra, estabelecem um inimigo a ser urgentemente combatido e dizimado.

Nesse embate, as discussões sobre gênero entram em cena como um dispositivo capaz de sinalizar quais valores estão sendo disputados, pois, ao contrário do que muitos imaginam, o discurso antigênero busca atribuir sentidos a essa temática a partir de valores essencialistas e privatistas, com a estratégia de retirar da esfera pública as reflexões sobre as expectativas e papéis atribuídos aos sexos direta e indiretamente.

No Brasil, o discurso antigênero ganha corpo, nos últimos anos, com a mobilização desses diversos setores sociais, por meio da construção de uma estratégia de ocupação de espaços de poder tanto no macro quanto no micro. Os episódios noticiados publicamente, nos quais a “ideologia de gênero” foi acionada para questionar políticas públicas,¹² evidenciam a sua potência e capilaridade,

¹² Início da nota. A definição de política pública utilizada neste trabalho se refere à representação da materialidade da intervenção do Estado (AZEVEDO; FERREIRA, 2006), configurada em variadas trajetórias que incluem “[...] desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos” (MAINARDES, 2006, p. 48). Nesse sentido, políticas públicas são aqui entendidas como Estado em ação. Ou seja, o governo assume, por determinado período, as funções do Estado por meio de programas e planos que envolvem diferentes órgãos públicos, organismos e instâncias da sociedade relacionadas à política implementada (HÖFLING, 2001). Nesse caso, refere-se aos financiamentos e apoios institucionais para os estudos de gênero tanto em âmbito acadêmico como no apoio de iniciativas da sociedade civil. Fim da nota.

especialmente a partir de 2013, com um debate acalorado no campo educacional em torno da função social da escola e da educação escolar, com consequente questionamento do papel dos docentes na educação de crianças e jovens.

É sabido que a disputa pelos sentidos atribuídos à educação vem de antes de 1988, contudo os debates ocorridos naquele momento garantiram que a educação escolar fosse entendida, pelo menos no plano legal, como um direito social, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) e dos princípios da liberdade (i) de aprender, ensinar e pesquisar; (ii) de divulgar o pensamento, a arte e o saber; (iii) do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; e (iv) da coexistência de instituições públicas e privadas de ensino.

Assim, não é a primeira vez que a legalidade da escola, no que se refere ao trabalho com gênero e sexualidade, é colocada à prova, mas pode-se dizer que esse foi um instrumento importante para as mudanças que estariam por vir nos anos seguintes (ACOSTA; GALLO, 2020; ALMEIDA; JAEHN; VASCONCELLOS, 2018). Hoje é possível dizer que o que estava em jogo não era a legalidade do trabalho, mas sim o modo como o recorte do gênero deveria ser apresentado para a constituição da proposta educacional dos próximos anos.

A tramitação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024¹³ foi o cenário para que esse discurso fosse apresentado com intervenção direta de pessoas próximas ao ultraconservadorismo a qualquer menção aos termos gênero, sexualidade, diversidade sexual e orientação sexual no documento.

Foram diversos os embates, durante os quais se criou progressivamente um pânico moral¹⁴ (COHEN, 2011; RUBIN, 2017) que ultrapassou a esfera educacional e

¹³ Início da nota. Desde a Constituição de 1988, o PNE é estruturado – a partir de um processo participativo de conferências descentralizadas que culminaram na Conferência Nacional de Educação (Conae) – em um conjunto de diretrizes e metas que deveriam ditar a educação no país durante os dez anos seguintes. Na Conae, realizada em 2014, houve um extenso debate entre grupos que eram favoráveis a inserção das temáticas de gênero, sexualidade e diversidade sexual nas propostas educacionais e grupos que consideravam que esses temas não deveriam estar inseridos no âmbito escolar. Tal embate se estendeu até o ano de 2015, com a retirada dessas propostas do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), o que produziu reverberações para as discussões em âmbitos estaduais e municipais. Fim da nota.

¹⁴ Início da nota. Os estudos sociológicos sobre o pânico moral são mais antigos e amplos que seu uso para a compreensão do medo gerado em relação ao sintagma da ideologia de gênero. Mas as reflexões de Stanley Cohen (2011) sobre os demônios folclóricos e os pânicos morais em torno de grupos juvenis tidos como delinquentes podem ser de grande valia para a análise dos direitos que supostamente ameaçam a ordem social e têm sido atribuídos a sujeitos descritos como perigosos “demônios” para uma parcela da sociedade brasileira. Outra referência importante para essa

ganhou o espaço público, ao criticar o pressuposto de crianças e adolescentes como sujeitos de direito, com forte dúvida, também, sobre as instâncias que deveriam ter responsabilidade por essa formação. Instituiu-se, então, um patrulhamento contra escolas e, conseqüentemente, contra docentes que porventura viessem a tratar das questões de gênero e sexualidade no ambiente escolar.

Entender por quem e como esse discurso foi elaborado e com quais intencionalidades está sendo operacionalizado no campo educacional brasileiro é fundamental para discutir suas conseqüências e possíveis estratégias de enfrentamento, especialmente no ambiente escolar, afinal é ali que essa disputa vem se materializando ao longo dos últimos anos no Brasil.

Assim, este capítulo explora as reflexões trazidas até o momento sobre o uso do discurso antigênero na educação, a partir dos conceitos analíticos de gênero (SCOTT, 1995), significante vazio (LACLAU, 2011) e biografia de uma denúncia (AHMED, 2018), para investigar a ação da denúncia antigênero às escolas e aos docentes como estratégia de perseguição, censura e disputa dos distintos sentidos da educação escolar, objetivando a imposição de práticas que têm como base concepções estreitas, limitantes e até mesmo excludentes de sujeito e de mundo.

1.1 O CONCEITO DE GÊNERO NO CENÁRIO ANTIGÊNERO BRASILEIRO: SENTIDOS EM DISPUTA?

A pertinência dos trabalhos sobre gênero e sexualidade esteve na centralidade das discussões da escola no Brasil (RIBEIRO; REIS, 1993; ROSEMBERG, 1985; FIGUEIRÓ, 1998; WEREBE, 1977). Isso não é sem motivo, pois o currículo (o que se ensina), a didática (como se ensina) e a institucionalidade (onde se ensina) estão no centro de questionamentos e disputas que levam em conta contextos sociais e políticos e que, no limite, têm como pano de fundo a discussão sobre o entendimento da educação escolar em nossa sociedade, com base no seu papel como potente mecanismo de disputa de significação política na construção de um projeto de país.

discussão é Gayle Rubin (1975), que, em *Política do sexo*, apresenta o pânico moral como uma disputa de significantes ao que julga e criminaliza comportamentos relacionados ao sexo como ameaças à saúde, segurança, mulheres, crianças, segurança nacional, família, ou civilização em si mesma. Fim da nota.

O discurso antigênero no Brasil pode ser entendido nesse escopo, pois, conforme discutido no tópico anterior, o que estamos vivendo não se trata necessariamente da retirada do gênero do cenário educacional brasileiro, mas da apresentação de uma outra proposta em que o gênero é definido pelo binarismo, pela naturalização e pela essencialização das normas cisheteronormativas.

Recorro a Joan Scott (1995, 2006, 2011) para a delimitação de um conceito de gênero capaz de apreender a construção social e histórica das relações que lhe dizem respeito, articulada aos múltiplos processos de dominação cultural, econômica, política e simbólica (SCOTT, 1995). Gênero é definido como “[...] elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos”, partindo das “constelações dispersas de relações desiguais constituídas pelo discurso nos campos de força” (SCOTT, 1995, p. 86).

O gênero pode auxiliar no processo de decupação do discurso antigênero, pois se trata, basicamente, de um conceito que desnaturaliza os binarismos das percepções sobre as diferenças sexuais, uma categoria potente de análise para entender a utilização da naturalização e privatização das diferenças de sexo na estruturação das relações de poder.

Com ênfase na perspectiva pós-estruturalista, a obra da autora centra o olhar na produção discursiva sobre o controle dos corpos enquanto processo social e culturalmente determinado, permeado por formas sutis, muitas vezes não percebidas, na produção das políticas e nas relações sociais estabelecidas. Em recente entrevista, a autora reafirma a atualidade do conceito:

[...] quando tentamos entender como as diferenças de sexo são definidas em contextos específicos e quais são os efeitos dessas definições [...] as perguntas sobre como, quais as ressonâncias e que processos estão em jogo; quais os tipos de transgressões e oposições são possíveis; são as perguntas que permitem uma análise crítica e que produzem o melhor e mais incisivo conhecimento feminista. (SCOTT, 2016).

É, no entanto, um desafio necessário rejeitar o caráter fixo e permanente da oposição binária na constituição do que se entende por masculino e feminino, o que implica historicizar e desconstruir os próprios termos da diferença sexual. Esse posicionamento é frontalmente contrário à essencialização alardeada no discurso antigênero. Para tal, apresenta sua dimensão política e de disputa de sentidos, movimento fundamental na direção do rompimento da dualidade do entendimento do

gênero como conceito estritamente relacionado a homens e mulheres. Nesse exercício, desde cedo, somos alertadas para a importância de

[...] analisar, levando em conta o contexto, a forma pela qual opera qualquer oposição binária, revertendo e deslocando sua construção hierárquica, em vez de aceitá-la como real ou auto evidente ou como fazendo parte da natureza das coisas. (SCOTT, 1995, p. 84).

O gênero é capaz de olhar para as relações desiguais constituídas nas percepções sobre as diferenças sexuais, mas também apresenta potência analítica para explorar a partir (i) dos símbolos culturalmente disponíveis que evocam as representações simbólicas; (ii) dos conceitos normativos que colocam em evidência as interpretações dos símbolos, que se esforçam para limitar e conter suas possibilidades metafóricas; (iii) da organização por meio do parentesco, economia ou organização política; e, finalmente, (iv) da construção da identidade subjetiva.

Em outras palavras, é possível dizer que o gênero, ao mesmo tempo em que cria e legitima as relações sociais em todas essas esferas, também é influenciado por elas, e, nesse raciocínio, “[...] o gênero constrói a política e a política constrói o gênero” (SCOTT, 1995, p. 23).

A política é um dos domínios onde o gênero pode ser utilizado para análise. É nela que o gênero foi frequentemente empregado para justificar ou criticar as relações entre governantes e governados. Porém, da mesma maneira que a teoria política não se limita apenas a refletir a organização social, o gênero pode ser uma ferramenta para explorar as distintas maneiras com que as necessidades do Estado permearam as mudanças nas relações de gênero em uma determinada sociedade.

Nesse sentido, a ênfase das relações de poder sobre as percepções das diferenças sexuais não é necessariamente explícita, mas demonstra uma dimensão decisiva da organização dos sentidos de igualdade e desigualdade. Para a historiadora, isso acontece porque as significações de gênero e de poder se constroem reciprocamente e podem se modificar quando novas formas de legitimação se fazem necessárias. Isto não implica que essas mudanças sejam para melhor: “[...] noções antigas de gênero serviram igualmente para validar novos regimes” (SCOTT, 1995, p. 20).

A possibilidade de que as transformações possam ser revolucionárias depende dos processos políticos, nos quais vários atores e várias significações se

enfrentam para conseguir o controle semântico e político. A oposição entre o masculino e o feminino deve ser mais tratada como problemática do que conhecida como algo definido e constantemente construído em um contexto concreto (SCOTT, 1995, p. 28).

Em “El eco de fantasía: la historia la construcción de la identidad” (SCOTT, 2006), a autora apresenta o questionamento da naturalização identitária. Scott explora os mecanismos pelos quais uma identidade coletiva, no caso mulher, é construída e historicizada. A estudiosa propõe que as categorias identitárias (sexo e raça, por exemplo) não estão arraigadas em nosso corpo, mas são construídas em determinado contexto histórico e social. Segundo a pesquisadora, a noção de experiência é basilar para o entendimento da identidade, pois é ela que dá significado. É a partir da experiência que se interpreta e dá sentido aos fatos sociais. Para Scott, “[...] não são os indivíduos que têm experiência, mas os sujeitos é que são constituídos através da experiência” (SCOTT; HADDAD; MALUF, 1998, p. 304). Em outras palavras, não há uma verdade a ser contada por um sujeito a partir do vivido, mas sim uma versão do vivido que pode ser apresentada a partir da vivência histórica de cada pessoa.

A experiência é criada e simbolizada a partir das relações estabelecidas, e, nesse sentido, é possível dizer que a construção discursiva cria as bases para a constituição da identidade, mas é também o lócus de suas resistências. De toda forma, é importante destacar que se trata de um posicionamento que questiona o fundamento na experiência, pois ela passa a ser um elemento importante para a reflexão:

A experiência, de acordo com essa definição, torna-se não a origem de nossa explicação, não a evidência autorizada (porque vista ou sentida) que fundamenta o conhecimento, mas sim aquilo que buscamos explicar, aquilo sobre o qual se produz conhecimento. Pensar a experiência dessa forma é historicizá-la, assim como as identidades que ela produz. (SCOTT; HADDAD; MALUF, 1998, p. 304).

Mais uma vez, ao colocar em questionamento a fixidez das identidades coletivas, o conceito de gênero nos possibilita discutir a naturalização e a conseqüente despolitização, por exemplo, da categoria *mulher* apresentada no discurso antigênero. Afinal, pensar a categoria *mulher* isenta das reflexões e análises de outros marcadores sociais da diferença e desigualdade deixa brecha para a perpetuação da lógica opressora, pois que não leva em consideração as necessárias contextualizações para o enfrentamento da lógica binária e, conseqüentemente, misógina na qual as

mulheres podem estar imersas. Assim, para se proceder a uma análise de gênero é preciso fazer articulações com análises de raça, classe e regionalidade como elementos fundamentais para a constituição das diferenças percebidas entre os sexos.

A aproximação da psicanálise, como arcabouço teórico capaz de superar a necessidade de respostas e auxiliar na formulação de novas perguntas e reflexões, tem sido mais frequente nas discussões recentes de Joan Scott. A partir de noções psicanalíticas de fantasia, identificação e projeção, a autora propõe um instrumento metodológico que se pergunta sobre a naturalização de identidades coletivas, sem a reflexão sobre as experiências na constituição das subjetividades. A autora propõe o conceito de “ecos da fantasia”, que

Significa a repetição de algo imaginado ou uma repetição imaginada. Em ambos os casos, a repetição não é exata, já que um eco é o retorno imperfeito de um som. Fantasia, como substantivo ou adjetivo, se refere aos jogos da mente, que são criativos e nem sempre racionais. Para pensar a questão da identificação retrospectiva talvez não seja importante definir qual é o substantivo e qual é o adjetivo. Identificações retrospectivas, afinal, são repetições imaginadas e repetições de retratos imaginados. O eco é uma fantasia e a fantasia é um eco; os dois estão intrinsecamente ligados. (SCOTT, 2011, p. 115, tradução nossa).

Sinteticamente, a fantasia pode ser entendida como mecanismo de compensação para que haja a criação/pensamento/imaginação de algo para suprir uma frustração com o real. O mesmo mecanismo pode ser identificado no devaneio ou nos sonhos, pois é a partir deles que as pessoas buscam realizar, mesmo que parcialmente, uma satisfação, tendo como referência a diminuição de tensão que pode estar envolvida em um desejo. Na mesma direção, Scott coloca a fantasia como o cenário do desejo, o que possibilita a construção de narrativas, identidades e até reivindicações por meio de luta política.

A fantasia age tanto na articulação da identidade individual como da coletiva; extrai coerência da confusão, reduz a multiplicidade à singularidade, e reconcilia o desejo ilícito com a lei. Permite aos indivíduos e grupos dar-se uma História. (SCOTT, 2011 p. 119, tradução nossa).

O conceito de fantasia faz ruir a ideia de fixação no que se refere à identidade psíquica e, conseqüentemente, no que se entende por estabilidade identitária ao longo dos tempos. Ao extrair a coerência da confusão e reduzir a multiplicidade à

singularidade, a fantasia “[...] permite que indivíduos e grupos se deem histórias”. Ela pode ser vista como “[...] um mecanismo formal para a articulação de cenários que historicamente são específicos em sua representação” (SCOTT, 2006, p. 151, tradução nossa).

Mas, por conta dessas mesmas características, a fantasia tem também a capacidade de reproduzir ou ocultar os conflitos e contradições que podem reforçar uma norma hegemônica e naturalizar comportamentos e percepções.

Ao mesmo tempo, apresenta a noção de eco como “[...] a repetição distorcida do som, cuja origem é duvidosa”, ou seja, uma possibilidade de entendimento de como a história (ou o contexto) auxilia na construção da ideia de continuidade e coerência nas distintas identidades.

O eco dá um brilho à fantasia, lembrando-nos que a identidade é construída, em relações complexas e distorcidas. A identificação (que produz identidade) opera como eco de uma fantasia, atualizando no tempo e através de gerações, o processo que forma indivíduos como atores políticos e sociais. (SCOTT, 2006, p. 123, tradução nossa).

Nesse raciocínio, o termo “mulher”, por exemplo, sofreu mudanças no *status* legal, social, econômico e médico, que afetaram as possibilidades de emancipação ou igualdade das mulheres de uma maneira geral. Essa capacidade distorcida possibilita a criação de apropriações e linearidades que facilitam a construção de um significado não necessariamente aderente à realidade. Todavia, questiona-se menos frequentemente como essas mudanças alteraram o significado (socialmente articulado, subjetivamente aceito) do termo “mulher”; ou seja, essa unidade em torno do que se entende por “mulher”, muitas vezes, encobre diferenças, desigualdades e descontinuidades históricas e/ou contextuais.

As questões centrais serão: como se constrói a categoria “mulher” como tal dentro de diferentes discursos? Como se transforma a diferença sexual em uma distinção pertinente dentro das relações sociais? E, como se constroem relações de subordinação através desta distinção? Todo o falso dilema da igualdade *versus* a diferença cai, desde o momento em que já não temos uma entidade homogênea “mulher” confrontada com outra entidade homogênea “homem”, mas uma multiplicidade de relações sociais nas quais a diferença sexual está construída sempre de diversos modos, e onde a luta contra a subordinação tem que ser estabelecida de formas específicas e diferenciais (MOUFFE, 1999, p. 34).

Se, por um lado, há tensões relacionadas à mutabilidade do gênero *versus* a fixidez de categorias como homens e mulheres, por outro lado, é nesse mesmo espaço que se dá a possibilidade da constituição de lutas políticas, tal como é o caso das mulheres ou dos feminismos.

O gênero é, eu diria, o estudo da difícil relação (em torno da sexualidade) entre o normativo e o psíquico, com o intuito de coletivizar a fantasia e usá-la para fins políticos ou sociais, seja na construção de uma nação ou na estrutura familiar. (SCOTT, 2011, p. 100, tradução nossa).

Desse modo, usar o gênero como categoria de análise é buscar elementos que possam construir perguntas sobre algo que, em última análise, não tem um sentido fixo ou uma resposta fechada, mas admite uma gama de significados estruturados a partir das experiências pessoais relacionadas à constituição das relações de poder. E, para a autora, esse é o paradoxo da diferença sexual. Trata-se de colocá-lo como ferramenta que pode não só desvendar os possíveis significados atribuídos ao sexo e à sexualidade mas também trazer à tona as possíveis fantasias e transgressões que se recusam a ser reguladas e/ou categorizadas.

Essa é uma tensão apresentada pela fantasia, pois a ideia de uma suposta continuidade ao longo dos tempos e a associação de enredos e narrativas concatenados à noção de continuidade só é possível se aproximarmos a reflexão sobre o eco à noção de fantasia. A definição mais direta de eco é a repetição de um som, algo que se reproduz de maneira incompleta. Para Scott, a noção de eco está intimamente relacionada à imprecisão das condensações dos ideários sociais, “[...] condensações essas, que, todavia, trabalham para conciliar ou minimizar a diferença pela repetição” (SCOTT, 2012a, p. 365, tradução nossa).

Em especial no texto “Reverberações feministas”, Joan Scott (2012a) se propõe a pensar a relação entre o conhecimento global e o conhecimento local, a partir das reverberações (ecos de sucesso, teorias e estratégias que viajam no espaço e no tempo e produzem efeitos) como um instrumento analítico capaz de aproximar temas distintos nas reflexões do pensamento feminista, principalmente do que ela chama de análises feministas do poder.

Se existe algo que pode chamar-se metodologia feminista, ela poderia ser resumida nas seguintes afirmações axiomáticas: não existe uma identidade própria nem uma identidade coletiva sem seu correspondente par oposto; não existe incluso sem exclusão, um universal sem um particular repudiado,

neutralidade que não privilegie um ponto de vista com algum outro interesse. O poder sempre está em disputa nas articulações dessas relações. (SCOTT, 2012a, p. 349, tradução nossa).

Essa é uma consideração importante para o contexto desta tese, já que o que foi elaborado e refletido nela diz respeito às redes discursivas do poder no que tange ao gênero e, como consequência, à educação escolar. Ao trazer o gênero para a reflexão sobre o discurso antigênero e sua capilaridade no contexto brasileiro, compartilho com Joan Scott (2011) a defesa recente que ela faz do conceito, ao pensar sobre as disputas apresentadas nas reuniões prévias à IV Conferência Mundial sobre Mulheres em Beijing, em 1995.

Esse evento das Nações Unidas demarcou a disputa política pelo uso ou supressão do gênero na construção dos acordos para a elaboração do documento final da conferência. Diversas autoras e autores colocam que a argumentação da ofensiva do gênero – liderada em um primeiro momento por setores ultraconservadores da Igreja Católica – tem essa Conferência como marco, enquanto a do Cairo se destacou pela centralidade do gênero nas disputas da macropolítica – no que diz respeito às concepções de direitos humanos, mais especificamente no que se refere aos direitos sexuais e reprodutivos (CORRÊA, 2018b; JUNQUEIRA, 2018).

Apesar das críticas feministas com relação ao binômio sexo-gênero, os distintos entendimentos sobre o termo gênero, acionados nas disputas políticas, pressupunham a diferença sexual como uma matriz¹⁵ para o conceito. Além disso, a necessidade da utilização do termo no documento demandou um exercício de padronização:

[...] era como se o significado fosse auto evidente, livre de ambiguidade e de todas as interpretações errôneas possíveis. A expressão da Declaração tentou resolver uma controvérsia negando que tal controvérsia existia. (SCOTT, 2011, p. 96, tradução nossa).

¹⁵ Início da nota. Essa crítica é especialmente acionada por feministas que rompem com a suposta dicotomia em que o sexo está ligado a um componente biológico e consequentemente à natureza, e o gênero ligado à cultura. Linda Nicholson (2000) ao propor a crítica do uso do gênero como forma de limitar as pretensões de abrangência do termo sexo, possibilita não só uma ampliação das discussões a partir do gênero como apresenta os primeiros questionamentos para o entendimento dos sentidos do corpo também serem associados a cultura, destacando o componente relacional, a partir do poder, para a constituição das percepções das diferenças sexuais. Fim da nota.

É interessante fazermos outro parêntese para assinalar que esse é o mesmo momento identificado como marco da política antigênero. Mais ainda, a estratégia de se construir uma homogeneidade de sentido com um caráter aglutinador também é observada para a construção de uma ofensiva mais estruturada, que não só questiona o termo gênero, mas também coloca em xeque todo o modo de pensar e agir de uma época. Essa consideração é importante, pois demonstra a possibilidade de fazermos a análise feminista do poder na busca da construção de outras leituras e, conseqüentemente, de outras possibilidades de enfrentamentos.

O questionamento e a desconstrução de posicionamentos e apreciações binárias possibilitam complexificar as análises sobre a crise dos pressupostos democráticos no mundo, já que a autora se questiona se não estamos reproduzindo novos significados binários que, ao mesmo tempo, reduzem a complexidade social e mantêm as relações de opressão entre as pessoas.

Daí a necessidade de se entender as movimentações vistas como homogêneas e contínuas como reverberações internas e externas de ações, conceitos e significados adaptados às circunstâncias das escolas. As políticas antigênero podem ser examinadas pelo viés dessa lente, pois, mais do que considerar as discussões de gênero como “cortina de fumaça” ou artifícios dentro de um processo político do qual elas não são constituintes, cabe entender como suas análises (tanto no plano macro quanto no micro) são fundamentais para pensarmos em quais disputas estamos inseridas e como iremos nos posicionar.

Algumas pesquisas educacionais têm buscado, nos trabalhos de Chantal Mouffe e Ernesto Laclau, outras possibilidades teórico-reflexivas. Isso porque, desde o início dos seus escritos, na década de 1970, esses autores se propuseram a questionar o pressuposto da sociedade como totalidade fechada ou preestabelecida, e, com isso, abriram espaço para a análise das relações de disputas antagônicas desencadeadas a partir das diversas demandas sociais (FAIR, 2003). Dito de outra maneira, a ideia de uma estrutura prévia que constitui a sociedade dá lugar ao entendimento de um sistema contingente e precário, mas que ao mesmo tempo é passível de ser analisado pelas relações estabelecidas nele.

Segundo Laclau e Mouffe, faz-se necessário pensarmos em lógicas de análise que abarquem demandas mais amplas e complexas advindas de outras formas de organizações sociais. Essa concepção traz à tona a imprevisibilidade de teorias predefinidas, colocando a necessidade de análises de conjuntura para o entendimento

de como os sentidos atribuídos serão organizados e articulados para a construção de um discurso hegemônico.

Essa reflexão tem sido utilizada como ferramenta teórica para o delineamento e compreensão social a partir da noção de discurso, bem como na análise política dos embates e negociações sobre o projeto de sociedade e, no caso desta tese, de educação.

Ela não foi pensada para o campo educacional, mas sua operacionalização auxilia e traz elementos importantes, tais como a reflexão política para a área. Concordo com Alice Casimiro Lopes ao afirmar que “[...] a teoria do discurso tem sido produtiva também, [...] para o campo educacional de forma mais ampla por valorizar as dimensões conflituosas e indeterminadas, porque contingentes, da política” (LOPES, 2018, p. 136).

Assim como Joan Scott, compreendo dimensão política a partir das lógicas discursivas no enfoque pela busca dos significantes, suas articulações e os deslocamentos para a criação de cadeias discursivas. Esse movimento pode ser entendido como meio para a ampliação e a complexificação dos sentidos sobre o mundo.

Essa abordagem pressupõe uma centralidade nas relações, em suas articulações e nas formas como são significadas como práticas políticas. Nessa direção, “[...] a ideia de estrutura é substituída pela ideia de discurso” (LOPES, 2013, p. 13), sem estruturas fixas que fechem de forma definitiva a significação, mas sim com estruturas e reestruturas discursivas em processos contingenciais nos quais são questionadas noções como transcendência e universalidade.

Resumidamente, o discurso é a base da organização social, é o que dá ao ente a possibilidade de existência na realidade social, que nesse sentido é discursiva. Essa existência é sempre relacional, o que, em si, engloba sua contingência. Nesse ponto é importante que se faça uma ressalva, porque o que está se propondo não é um mundo discursivo em contraposição a um não discursivo, segundo Joanildo Burity; a questão está no entendimento da ação social inscrita em um discurso a partir da significação desta, ainda que nunca plena ou definitivamente (BURITY, 2010, p. 11).

Para Laclau (2005), o discurso e o social se sobrepõem, afinal qualquer ato social é uma produção de sentido, dado que está emaranhado em lógicas de significados que organizam a vida social. A esse conjunto de normas que organizam e definem a vida social é dado o nome discurso.

Ampliando esse raciocínio, Mouffe e Laclau apresentam a constituição das subjetividades também como contingentes e retroalimentadas pelos discursos, entendidos aqui como a reunião de distintos elementos estabelecidos nas diversas relações entre si. Esses elementos não possuem sentidos fixos, demandando constantes negociações para sua existência. Essas existências podem ser lidas como hegemônicas, mas sempre tensionadas pelos sentidos excluídos em determinado momento por conta das relações de poder estabelecidas nessa luta.

Essa caracterização do discurso como configuração significativa torna-se um eixo de análise fundamental na construção de cadeias de significantes capazes de compor uma lógica social. Esta possibilitaria criar práticas articulatórias constituintes e originárias das relações e identidades sociais e de suas relações de poder (SOUTHWELL, 2008).

Estamos em uma época em que os deslocamentos sociais são vivenciados de maneira mais profunda, criando a necessidade de novas categorias e identidades que possam sintetizar as experiências sociais com o intuito de “[...] reconceituar a autonomia das demandas sociais, a lógica de sua articulação e a natureza das entidades coletivas que delas resultam” (LACLAU, 2013, p. 353).

A constituição dessas lógicas se dá a partir da articulação de elementos flutuantes e contingentes para a construção de uma cadeia discursiva, capaz de se reunir a algum elemento central, um ponto nodal que produz, mesmo que de forma precária, uma estabilidade e uma significação hegemônica que necessita de uma constante dinâmica de articulação e deslocamento.

A base dessa cadeia discursiva é a demanda, uma unidade mínima de significação política, que é organizada para além da necessidade e implica a mobilização para a reivindicação. Essas reivindicações são entendidas em relação a determinadas cadeias discursivas, que, ao colocá-las em questionamento, criam possibilidades identitárias ou posições de sujeitos, por meio da constituição de uma diferença.

São essas relações que viabilizam as constituições de identidades a partir da criação de cadeias de equivalência ou diferenciação, sendo regidas por lógicas políticas (características de complexificação social) que, no limite, possibilitam ou não as vivências antagônicas (relação nós/eles) capazes de constituir o campo social e suas redefinições nas disputas políticas.

Nesse raciocínio, é a categoria articulação que cria o espaço político na constituição das identidades coletivas, pois é o caráter relacional implícito que altera os elementos, produzindo equivalências ou diferenças que serão manifestadas como identificação ou não, um elo, ou, melhor dizendo, a própria unidade formada. Segundo Chantal Mouffe,

No campo das identidades coletivas, estamos sempre lidando com a criação de um “nós” que só pode existir pela demarcação de um “eles”. Isso não quer dizer, naturalmente, que tal relação seja necessariamente uma relação amigo/inimigo, ou seja, uma relação antagonística. Mas devemos reconhecer que, em determinadas situações, existe sempre a possibilidade de que essa relação nós/eles possa se tornar antagonística, isto é, que ela possa se tornar uma relação de amigo/inimigo. Isso acontece quando se acredita que o “eles” está questionando a identidade do “nós” e ameaçando sua existência. Dali em diante, [...] toda forma de relação nós/eles torna-se um espaço de antagonismo. (MOUFFE, 2015, p. 14-15).

Uma ameaça, um exterior constitutivo representado pela noção de antagonismo possibilita os processos de articulação política (LACLAU, 2011). Em outras palavras, um momento hegemônico é constituído em uma lógica de equivalência que pode ser desfeita para a construção de sentidos renovados.

Vale fazer uma pausa para uma breve delimitação do conceito de hegemonia, fundamental para compreender o paradigma da desconstrução adotado pelos autores para o questionamento da noção política essencialista da classe social como elemento estruturante para a explicação das sociedades contemporâneas. A ideia de hegemonia foi elaborada no âmbito das reflexões marxistas com o intuito de problematizar as inúmeras possibilidades de organizações sociais. Laclau e Mouffe incluem novos elementos para a definição *gramsciana* de hegemonia, ao colocarem a realidade social como complexa e sua percepção como incompleta e precária, já que é baseada nas relações de poder estabelecidas entre diversas posições de sujeito. Dessa forma, a ideia de hegemonia proposta pelos autores pressupõe a elaboração de uma ordem, uma unidade construída a partir da suspensão (momentânea) das diferenças estabelecidas entre as relações.

É esse fluxo entre o hegemônico e o antagônico que vai compondo o sentido de realidade social, sendo que a hegemonia busca fixar sentidos para a supressão da incompletude constituinte dos momentos. O antagonismo, por seu caráter opositor e

relacional, busca criar outros sentidos para a realidade a partir da desconstrução do sentido hegemônico.

Portanto, os antagonismos são capazes de construir e questionar as articulações entre significantes, discursos e, conseqüentemente, lógicas sociais referentes à percepção da discursividade da realidade social. Esse é um movimento providencial para que possamos entender a potencialidade dessa teoria nas análises políticas.

A política, de fato, tem a ver com a ação pública e a formação de identidades coletivas. Seu objetivo é a criação de um “nós” em um contexto de diversidade e de conflito. Mas para construir um “nós”, é preciso poder distingui-lo de um “eles”. Por isso, a questão crucial de uma política democrática não é como chegar a um consenso sem exclusões ou como criar um “nós” que não tivesse um “eles” como correlato, mas como estabelecer esta distinção nós/eles de uma maneira que seja compatível com a democracia pluralista. (MOUFFE, 1999, p. 270).

Essas vivências, entendidas como disputas políticas, são a base da constituição do campo social que agrega os embates entre projetos políticos articuladores do maior número de demandas, aumentando, dessa forma, as possibilidades de elaboração de cadeias de significantes em torno de um único projeto. Isso se deve ao fato de que, ao reunir diversas demandas em torno de um mesmo significado, há uma elasticidade para a reunião de reivindicações que, embora distintas, se aproximam e criam redes de equivalência. Ou seja, quando utilizamos uma determinada palavra, ampliamos sua capacidade, extrapolando o significado literal e conferindo o *status* de metáfora.

Especificamente no discurso antigênero, é possível pensar que essa construção se dá a partir da participação de múltiplos atores e da reunião de diversas demandas sobre uma nova maneira de “rebiologizar” as diferenças sexuais e colocar nas disputas de poder pelas pautas política e econômica a influência moral e essencialista na constituição desses elementos. Adentrando o campo educacional, há uma evocação da ideia da educação técnica como escopo da escola, e tudo o que foge dele é entendido como “doutrinação”, um ato inadequado para o ambiente escolar.

Contudo, e aqui novamente os escritos de Laclau e Mouffe auxiliam nessa caminhada, é necessário lembrarmos que estamos trabalhando com um movimento que impossibilita a fixação definitiva de sentido, o que implica um olhar contingente,

pois trata-se de fixações parciais em disputas e demandas constantes, mas que podem ser lidas com base em seu caráter hegemônico. A hegemonia é entendida como o exercício de significação, a partir de um ponto nodal, do maior número de demandas dispersas dentro de uma cadeia de equivalência.

O movimento de expansão contém em si o cerne da sua crise, pois, no intuito de agregar diversas demandas e ampliar a rede de equivalência de um significado, o deslocamento é inevitável, podendo causar uma desestruturação.

Dessa maneira, de forma mais sistemática, a hegemonia é uma relação em que uma determinada identidade, em um determinado contexto histórico, de forma precária e contingente, passa a representar, com base em uma relação de equivalência, múltiplos elementos.

A ideia de hegemonia existe justamente em contraposição à ideia de falta constitutiva, presente na teoria lacaniana. A noção de falta constitutiva, por sua vez, induz à ideia de que todas as identidades se constituem sempre de forma incompleta, seja em função da sua própria articulação incompleta de sentidos, seja a partir de sua relação com outras identidades, seja, ainda, por sua negação, a partir de seu corte antagônico (uma outra identidade que nega sua própria constituição). (MENDONÇA; RODRIGUES, 2008, p. 30).

Partindo do conceito de hegemonia é possível voltar para a noção de significante vazio, entendendo-o como fruto de disputas sociais por conta da pluralidade de conflitos que ocorrem sob sua égide. Essa característica determina a impossibilidade da fixação de uma única articulação discursiva, mas existem aproximações desse sentido; em outras palavras, caso uma articulação discursiva consiga se impor, é chamada de hegemonia (LACLAU, 2011).

Em “Por que os significantes vazios importam para a política?” (LACLAU, 2011), o autor se propõe a definir o conceito em sua obra, delimitando-o não pela multiplicidade de sentido ou deficiência de significação, mas por meio da supressão da vinculação do significante a significados particulares, em prol de uma dimensão universal e difusa, sem um sentido claramente definido. Em outras palavras, o vazio está relacionado à ideia da falta, que não é suprida por um único significado, mas pode ser representada por um termo que significa essa completude de sentido buscada. Todavia, para que o processo de significação ocorra, é preciso que um conteúdo particular assuma a representação dessa universalidade idealizada.:

O significante vazio assume desse modo o estatuto de um conceito político fundamental, pela disputa em torno dos sentidos e significados que se organizam na multiplicidade contingencial dos movimentos políticos e identidades coletivas organizadas: em modos de oposição e antagonismo, simetria, incompatibilidade ou inclinação e entusiasmo recíprocos: discursos identitários em relação Uns aos Outros. (PEREZ; STARNINO, 2021, p. 103).

A constituição de um discurso hegemônico torna-se viável por meio da produção de significantes vazios e discursos aglutinadores que buscam conferir uma ideia de unidade em meio às acepções diferentes (LACLAU, 2011). Os significantes vazios constituem-se “[...] em uma cadeia de discursos articulados entre si que, embora sejam distintos uns dos outros, unem-se, em um determinado momento, formando uma totalidade (unidade) hegemônica” (MENDONÇA; RODRIGUES, 2008, p. 30).

Segundo Ana Paula Corti (2019), o significante vazio pode ser ocupado por significados variados, que passam a representar a completude almejada e atuam no cancelamento das diferenças em nome do universal. Isso nos leva a pensar a “ideologia de gênero” como um eixo articulador de diferentes grupos de interesses para a construção de uma agenda conservadora, em que se verifica um combate às pautas ligadas aos direitos humanos, direitos sociais no caso, e um enaltecimento das políticas econômicas ultraliberais (MISKOLCI, 2018).

Rogério Junqueira (2017) diz que a “ideologia de gênero” surge a partir de um movimento que busca promover a restauração da ordem sexual tradicional e “[...] reforçar as disposições relativas às normas de gênero, à heterossexualidade obrigatória e à heteronormatividade” (JUNQUEIRA, 2017, p. 45). Segundo o autor, atualmente estaríamos vivendo um processo de construção de uma categoria política reacionária que

[...] vai além das categorias de percepção, classificação, hierarquização, marginalização e estigmatização. Mais do que isso, “teoria/ideologia de *gender*”, uma categoria retórica, tornou-se uma categoria política no sentido estrito e, então, uma poderosa categoria de mobilização política autoritária e reacionária. (JUNQUEIRA, 2017, p. 47).

Contudo, como Scott (2018) ressalta, o discurso da Santa Sé contém um paradoxo: por mais que seja estruturado para rechaçar o gênero, ele acaba se adequando ao conceito quando recorre à premissa da igualdade na diferença para justificar a própria restrição da igualdade das mulheres em relação aos homens.

Eles mostram que, mesmo quando o Vaticano trava sua guerra contra o gênero, ele ajusta sua própria linguagem para enfrentar o desafio das teóricas feministas e queer. Assim, Mary Anne Case traça a recente emergência da noção de complementaridade de homens e mulheres na doutrina católica e a inserção estratégica da igualdade entre os sexos no período que se inicia após a Segunda Guerra Mundial. Sara Garbagnoli mostra que o Vaticano insiste em defender as naturezas divinamente derivadas de homens e mulheres, mas agora, para repudiar o feminismo, fala em termos de igualdade na diferença em vez da submissão das mulheres ao domínio dos homens. (SCOTT, 2018, p. 81, tradução nossa).

Toda essa reflexão a propósito da constituição desse discurso nos coloca a questão sobre a disputa do gênero enquanto conceito acadêmico, amplamente utilizado em diversas áreas e com base em diferentes referenciais, que é cooptado e relacionado a todo o movimento conservador descrito anteriormente. Esse movimento põe como desafio pensar essas disputas pelo gênero como “embates hegemônicos” (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018), além da necessidade de explorarmos as especificidades de como essa controvérsia ocorre em cada uma das localidades, pois o aprofundamento das resistências locais pode nos dar elementos para pensar em saídas e enfrentamentos macrossociais.

Seria plausível afirmar, a partir dos conceitos de gênero e significante vazio, que o discurso antigênero tenta igualar o sentido do gênero a uma caricatura, pois agrega diversas demandas e ideias, assim como produz outras referências sob as quais coloca em xeque a possibilidade da análise e do questionamento de desigualdades e injustiças referenciadas nas percepções sobre as diferenças sexuais.

Assim, mais do que observar uma ofensiva propriamente dita aos direitos conquistados e às estratégias disruptivas de lógicas estruturadas pautadas pela heteronormatividade, considero fundamental olhar para o cenário brasileiro a partir de suas especificidades, buscando demandas que estão sendo agregadas à “ideologia de gênero” e as estratégias utilizadas para tal empreitada. No caso específico deste estudo, o olhar direciona-se para a arena educacional e suas disputas, que pretendem alcançar uma identidade em busca de hegemonia. É evidente que esse é um recorte pequeno, porém necessário para que possamos entender e demandar um significado mais amplo no que se refere às políticas e práticas educacionais.

1.2 GÊNERO: UMA CATEGORIA DE ANÁLISE DOS SIGNIFICADOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR?

A utilização do gênero como uma categoria de análise permite colocá-lo como uma oportunidade para a criação de sentidos em todas as relações sociais, ao mesmo tempo capaz de legitimar as relações estabelecidas em diversas esferas sociais, sendo possível pensar que a escola faz o gênero e o gênero também faz a escola.

Nesse raciocínio, não há sentido em se questionar o trabalho com o gênero na escola, porque ele já está presente na instituição escolar de forma profunda e estruturada. O que está em jogo são as distintas maneiras e interpretações sobre as quais as discussões de gênero podem ser abordadas no ambiente escolar.

Esse debate traz a necessidade da discussão sobre a função da escola, um exercício complexo a depender das referências educacionais utilizadas.

A educação escolar pode ser compreendida nesta tese como ato político que busca criar propostas disruptivas (ou pelo menos questionadoras) de paradigmas opressores que nada contribuem com a transformação, autonomia e o projeto de vida das pessoas (hooks, 2017). Nessa lógica, o conhecimento não é “inaugurado” na escola; muito pelo contrário, ele já é construído em diversos contextos sociais. Ocorre que, em nossa sociedade, elegemos a escola como entidade central para o processo de sistematização, ampliação e compartilhamento desses conhecimentos diversos. Daí o termo educação escolar.

A proposta desta pesquisa é trabalhar com as noções propostas por bell hooks (2020), que promovem a educação como prática de liberdade, que não reforce a discriminação e a exclusão e que tenha como finalidade primeira a obtenção de conhecimento ou aprendizado para o pensamento crítico. A autora propõe uma pedagogia crítica e engajada, na qual haja uma busca intencional pelo conhecimento integral das pessoas envolvidas nesse processo, a partir do que ela chama de comunidades de aprendizado, um processo que “[...] enfatiza a participação mútua, porque é o movimento de ideias, trocadas entre as pessoas, que constrói um relacionamento de trabalho relevante entre todas e todos na sala de aula” (hooks, 2020, p. 49). Nessa lógica, o enfrentamento ao sexismo, ao racismo e à colonialidade do conhecimento é entendido como parte integrante dos processos escolares e, nessa

perspectiva, deve ser conscientemente construído por todas as pessoas envolvidas nesses processos.

Uma aproximação a essa perspectiva se deu no Brasil contemporâneo, tendo como marco a Constituição Federal de 1988, quando se analisam os distintos movimentos para constituir a educação como direito fundamental de natureza social capaz de garantir a dignidade das pessoas e o acesso a outros direitos sociais.

No texto, a educação é definida como um direito de todas as pessoas, garantido pelo Estado e pela família, promovido e incentivado com a colaboração da sociedade em geral. Efetivado a partir de textos legais, como o do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), o Plano Nacional de Educação e inúmeros decretos e resoluções que direcionam toda a atividade educacional, com reflexos diretos para os estabelecimentos escolares e os sistemas de ensino (FERREIRA; CURY, 2009).

Pode-se dizer que essa foi uma mudança de paradigma, pois a partir de 1988 a universalização do ensino fundamental público se tornou uma meta a ser alcançada no país. Esse movimento pressupunha benefícios tanto no âmbito individual quanto no coletivo, pois quando as pessoas passaram a ter acesso à educação escolar formal, puderam se preparar melhor para o mundo do trabalho, além de ter acesso a espaços mais diversos (alguns mais democráticos, outros opressivos) no ambiente escolar.

Contudo, esse também não foi um processo tranquilo e consensual, pois junto ao princípio de universalização estavam as ideias de laicidade e democratização na educação. Afinal, a necessidade de se pensar a escola como espaço que abarcasse a população brasileira pressupunha que, mesmo com a manutenção do ensino religioso, haveria a necessidade de pensar as práticas a partir de uma diversidade de preceitos morais, muitas vezes distintos dos de cunho religioso, e de uma pluralidade de inserções de classe, raça e gênero.

Democracia e laicidade podem ser entendidos como significantes privilegiados, pois atuam como princípios articuladores e fixam parcialmente o sentido de uma cadeia signifiante (LACLAU; MOUFFE, 2015). Os marcos legais podem ser entendidos como instrumentos para o enfrentamento desse impasse, mas não como algo que garanta o consenso.

Um movimento importante que perpassa o sentido da educação em nossa sociedade diz respeito a clássica frase “a escola ensina e a família educa”. Essa máxima tem aparições cíclicas, sendo adotada não só por setores religiosos – nos quais a primazia das famílias nas decisões que dizem respeito à educação das crianças ganha destaque – mas também por grupos que apoiam a distinção da formação e da aprendizagem como processos que podem ser desvinculados.

Todavia, esse aparente embate cai por terra quando se aprofunda a discussão sobre os pressupostos assumidos no entendimento da educação escolar, podendo ser sintetizados em polos opostos. De um lado, há a eleição da escola como instituição responsável por parte relevante dos processos socializadores de crianças e jovens, embora pautada na manutenção da ordem social, entendida por muitas pessoas como excludente, disciplinadora, mantenedora e veiculadora de estereótipos e de relações hierárquicas. De outro, ela pode ser percebida como instituição dinâmica, de acesso a conhecimentos – mesmo controlados e previamente definidos – que permitem ampliar a visão de mundo, desabrochar novas ideias e, portanto, ser também um espaço capaz de ampliar os horizontes e possibilitar vivências às pessoas de perspectivas distintas, com diferentes visões de mundo e múltiplas possibilidades culturais e de conhecimento.¹⁶

Entretanto, essas visões preestabelecidas da educação escolar não deixam de se constituir em sentidos em disputa dentro de um projeto hegemônico do que se entende por educação. Como nos alerta Alice Casimiro Lopes (2013),

[...] a política envolve a admissão do conflito e do movimento, em todos os espaços sociais, sem determinações *a priori*. Não há regras prévias estáveis que definam a política correta, racionalmente estruturada. A política é o exercício da decisão que nos constitui como sujeitos, e essa decisão é sempre contingente, exige o risco da indeterminação: toda a opção política é sempre uma opção num conjunto imprevisto de possibilidades. (LOPES, 2013, p. 20).

É importante considerar que esse embate não ocorre de forma isolada, mas se interliga a outras dinâmicas sociais que podem amenizar ou intensificar os processos de inclusão/exclusão escolar, facilitando ou dificultando projetos possíveis

¹⁶ Início da nota. Esse é um exercício sintético das posições antagônicas encontradas em nossa sociedade com relação à função escolar, fruto das inúmeras concepções políticas e filosóficas sobre a escola elaboradas ao longo da história da educação no Brasil e de seu diálogo e influências de diversas reflexões produzidas em âmbito internacional. Fim da nota.

para a escola. Segundo a autora, essa visão nos coloca em uma situação de ação política, pois, se não há racionalidade que embase um ato de poder, a luta por ele permanece constante, e uma proposta de futuro – como projeto que decidimos hoje – passa a estar em pauta.

Pode-se dizer que a disputa focada no discurso antigênero tomou corpo e irradiou para diversas esferas sociais. Se, em um primeiro momento, poderíamos dizer que a “ideologia de gênero” era parte uma retórica religiosa com preceitos essencialistas, o que se vê atualmente em curso, em diferentes circunstâncias, é uma batalha por hegemonia, de modo que os processos de reorganização do discurso político por parte de tais cruzadas morais parecem conduzir, inclusive, a uma reconfiguração dos cenários de disputa discursiva (JUNQUEIRA, 2018).

Mesmo em cenário tão adverso, Fernando Penna (2018) nos alerta para a necessidade de ter um olhar estratégico. De acordo com o autor, a incerteza política nos oportunizaria mobilizações contra-hegemônicas,

A indeterminação das relações entre as diferentes demandas dos atores sociais certamente abre a possibilidade de articulação pela direita, mas, como essas articulações não são necessárias, o campo de possibilidades para a ação histórica também é ampliado, com as lutas contra hegemônicas tornando-se possíveis em muitas áreas tradicionalmente associadas com formas sedimentadas de status-quo (PENNA, 2018a, p. 111).

É nessa arena que os embates sobre as políticas educacionais de gênero e sexualidade ganham escala e acabam reverberando para outras esferas sociais. A proposta aqui não é exaurir as reflexões acerca do sentido da educação escolar, mas utilizar o gênero como uma categoria de análise capaz de buscar pela descontinuidade, diversidade de sentidos e disputas de poder observadas nessas lutas travadas nas últimas décadas no cenário brasileiro.

Cláudia Vianna, em seu livro sobre a produção de políticas educacionais de gênero e diversidade sexual, apresenta esse cenário de disputas. Nas palavras da própria autora, os últimos anos foram marcados por danos políticos que evidenciam que “[...] o lugar de gênero e da diversidade sexual nas políticas públicas de educação é um lugar que nunca existiu de fato” (VIANNA, 2018, p. 97); e que, portanto, é um constante objeto de disputa, cujo processo inconcluso, necessariamente em aberto, está permeável às diferentes concepções de educação e de direito ao acesso, permanência, condições de aprendizagem, trabalho docente, financiamento

adequado, reconhecimento, valorização das diferenças e várias outras dimensões da luta por direito à educação.

Os distintos e contraditórios sentidos dos princípios de universalização, expansão e democratização do acesso e permanência na escola, presentes nos diversos marcos legais educacionais, evidenciam a disputa em torno da possível interação entre gênero e condições de aprendizagem, trabalho docente, financiamento adequado, reconhecimento, valorização das diferenças e garantia do direito à educação.

Assim, o próprio conceito e o uso do gênero também estão em disputa. Isso porque, mesmo com a construção de uma política educacional em gênero e sexualidade, desenhada a partir das conquistas relativas à introdução da perspectiva de gênero com a redemocratização do país, e, mais acentuadamente, desde o início do século XXI, ela tem mostrado como sua sustentação e continuidade são incertas, especialmente no contexto atual de fortalecimento conservador.

As ações empreendidas na atualidade têm por objetivo barrar ou fazer retroceder as transformações promovidas por essas políticas direcionadas à garantia e/ou ampliação dos direitos de mulheres, população negra e povos originários, como também das pessoas LGBTQIA+. Tais políticas são baseadas em valores como a inclusão e a diversidade, que, em diversos aspectos, contestam valores morais tradicionais que ainda orientam a operação do Estado e de suas instituições, entre elas a escola pública.

Contudo, falar do discurso antigênero no Brasil é falar de um “não lugar”, ou seja, de uma disputa histórica pela inserção ou proibição dos temas relacionados a gênero e sexualidade nas políticas públicas e nas políticas educacionais, enfoque deste trabalho.

O fantasma da “ideologia de gênero” tem contribuído para angariar adesão a grupos de interesses que defendem pautas que representam o primeiro grande retrocesso em matéria de cidadania desde a Constituição de 1988. Da citada censura ao termo gênero nos planos de educação, à reforma trabalhista, à tentativa de flexibilização das normas contra o trabalho escravo, às propostas de “leis da mordaza” até as perseguições ao trabalho intelectual, artístico e docente que marcaram os últimos anos. (MISKOLCI, 2018).

Em sua tese sobre a construção da agenda das diversidades no campo educacional nos governos Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff

(2011-2016), Denise Carreira (2015) descreve detalhadamente o impacto do discurso antigênero e da utilização da “ideologia de gênero” na tramitação do PNE e destaca o fato de o plano estar inserido em um contexto político mais amplo e complexo, com o qual é possível apreender outros marcos e atores que fizeram a discussão ir além do âmbito da educação, construindo as bases para um projeto ultraconservador e reacionário de reformulação da sociedade.

Essa característica, no cenário brasileiro, pode ser entendida também por meio da utilização do discurso antigênero como plataforma política nas diferentes instâncias governamentais e da sua forte associação às gestões progressistas, sobretudo do Partido dos Trabalhadores (PT). Assim, a capilaridade das políticas de gênero e sexualidade nesse período ficou associada aos governos do PT, identificado como pertencente ao campo progressista. Essa ligação resultou em mais um elemento de polarização entre as vertentes políticas partidárias no país, ampliando a desconfiança de parte da população frente ao suposto caráter doutrinário das propostas e ações dessa agenda e criando um ambiente hostil, que estigmatiza sujeitos e discursos – a ponto de um dos temas principais (aparentemente surreal) da campanha presidencial de 2018 ter estado intimamente relacionado às notícias falsas referentes a essas políticas.¹⁷

A união entre o neoliberalismo e o ultraconservadorismo não é novidade no cenário brasileiro (KAYSEL, 2015). Mas, o fato desse embate ganhar forças nos últimos anos demonstra como as conquistas vivenciadas no ciclo petista (2003-2016), pertinentes aos direitos humanos e à distribuição de renda, colocaram na arena social essa temática.

A eleição de Jair Messias Bolsonaro à presidência da República em 2018 permitiu observar um plano de destruição dos pilares da Constituição Federal de 1988 e a delimitação de um novo projeto de sociedade. Foram identificadas inúmeras ofensivas arquitetadas pelos integrantes daquele governo, que enxergava a educação como esfera central para desenvolver um projeto de poder em que os valores de ordem, disciplina, privacidade e autoritarismo seriam operacionalizados. Com isso,

¹⁷ Início da nota. As notícias falsas foram uma estratégia amplamente utilizada na campanha eleitoral de 2018 por meio da divulgação em redes sociais e aplicativos de mensagens. Para se ter uma ideia do alcance dessas mensagens, acesse a reportagem: <https://www.brasilefato.com.br/2019/04/01/neste-1o-de-abril-relembre-nove-fake-news-que-marcaram-o-cenario-politico-do-brasil/>. Fim da nota.

passou-se a se considerar a implementação de tal projeto como possibilidade real de concretização.

Nesse contexto, a evocação da “ideologia de gênero” vem se mostrando potente para o questionamento das políticas educacionais e do próprio sentido atribuído à educação escolar. É urgente a compreensão do discurso antigênero por ela operado, assim como sua reverberação nas políticas educativas do governo Bolsonaro, que deu origem a políticas de estado mais conservadoras e reacionárias (MARACCI; PRADO, 2022).

Contudo, é interessante observar o fato de o gênero ser evocado para promover uma imutabilidade que não é garantida na prática, ainda mais quando estamos falando de contextos escolares. Ao definir gênero com base em referenciais essencialistas e moralistas, é possível entendê-lo como algo estável e pouco questionável; mas, na verdade, o caráter mutável do conceito traz como consequência a contradição dessa proposta.

São diversos os grupos que se utilizam dessas narrativas, mas o que mais tem se sobressaído nas últimas décadas é a institucionalização desses discursos no cenário político a partir da ocupação dos espaços de poder, através da estratégia da denúncia como forma de enfrentamento na disputa política.

Esse movimento é feito por meio de diversas estratégias no campo educacional, que vão desde pressões político-partidárias – por meio de projetos de lei ou de bancadas nas diversas esferas legislativas –, passando por pressões e perseguições até chegar ao fomento do ódio aos sujeitos contrários à visão de mundo professada pelos perpetuadores do discurso antigênero.

O movimento Escola sem Partido (MESP) é um exemplo dessas ações, pois ganhou envergadura política ao adotar a “ideologia de gênero” em suas pautas, propondo a denúncia como estratégia de mobilização e apresentando projetos de lei em câmaras municipais, assembleias legislativas e no Congresso Nacional com o objetivo de inibir as práticas docentes de “doutrinação política e ideológica” em sala de aula e de retirar das famílias o direito sobre a educação moral de seus filhos e filhas.

O MESP teve origem em 2004, com o advogado Miguel Nagib como um dos primeiros expoentes, e teve como referência movimentos norte-americanos que estimulavam a denúncia de professoras e professores por parte de familiares e

estudantes que identificassem posicionamentos ditos ideológicos em práticas pedagógicas (PENNA, 2018a; ESPINOSA; QUEIROZ, 2017; MIGUEL, 2016).

Além disso, houve uma aproximação e consequente retroalimentação entre o MESP e os operadores do discurso de antigênero (MACEDO, 2018; MISKOLCI; CAMPANA, 2017; MIGUEL, 2016). Se, em um primeiro momento, o discurso antigênero foi alardeado por representantes religiosos, com a aproximação do MESP ele ganha envergadura para a disputa nos diversos contextos sociais.

Suas movimentações pelo campo legislativo têm íntima relação com o clã Bolsonaro, pois foi a partir da aproximação de Flávio e Carlos Bolsonaro – deputado estadual e vereador, respectivamente, ambos pelo Rio de Janeiro – que os primeiros projetos de lei focados no cerceamento da atividade didática começaram a circular.

Todavia, cabe ressaltar que, em sua origem, o MESP não tinha nem caráter religioso nem estava ligado a temáticas de gênero. A proposta inicial do projeto era promover uma suposta “neutralidade” dos conhecimentos escolares com relação à educação de crianças e adolescentes, não mais cabendo à escola a função de educar, mesmo que essas premissas estejam garantidas explicitamente nos marcos regulatórios do país (PENNA, 2017).

Contudo, é com a aderência de demais políticos ligados às bancadas BBB (Bíblia, boi e bala) que a agenda toma corpo e origina uma série de projetos de leis, nas diferentes esferas legislativas, com o intuito de combater o “marxismo cultural” – outro significante vazio, comumente associado à “ideologia de gênero”.

O elemento conservador nos valores e no comportamento é característica central das ações que hoje corroem a democracia e atacam a escola pública brasileira, e atua em estreita conexão com os elementos autoritários, de transformação dos adversários políticos em inimigos que devem ser exterminados, em privatização do espaço público. (SEFFNER, 2020, p. 15).

É possível dizer que a disputa pela neutralidade do ato de ensinar foi um campo fértil para a aderência, a princípio de maneira dispersa, de diversos atores sociais às pautas antigênero. Tais sujeitos viram aí uma oportunidade para a aproximação de demandas e a construção de um ponto nodal, capazes de se retroalimentarem e ganharem força política para questionar conquistas baseadas na democracia e na construção da educação como um direito.

Para que esse questionamento se sustentasse, o MESP instituiu duas frentes: a construção da denúncia na esfera legislativa e a construção da denúncia junto às escolas.

A primeira, voltada para a construção de uma suposta legalidade na esfera legislativa, foi construída por meio da proposição de distintos projetos de lei que proibiam a liberdade de cátedra de professoras, mas que apresentavam como real intenção a indagação sobre a função social da educação escolar. O MESP se tornou um guia, uma referência para a organização desses projetos de lei, principalmente por meio do uso do termo “doutrinação” e da aproximação das discussões sobre o que eles chamaram de “ideologias de esquerda a partir do uso da doutrinação” e, mais tarde, “ideologia de gênero”.

A partir da relação de equivalência com outros discursos (ultraconservadorismo, visão da educação mercadológica, a crítica da qualidade à educação, a aversão aos direitos humanos e ao pluralismo, fundamentalismo religioso, discursos homofóbicos, racistas, misóginos, etc.), a premissa do “professor neutro” se constituiu enquanto ponto nodal e aglutinou no movimento Escola Sem Partido a hegemonia destes discursos. (LINDENMEYER, 2021, p. 99).

Em levantamento realizado pelas pesquisadoras Fernanda Moura e Renata Aquino (2020) foram identificados mais de 200 projetos de lei apresentados e aprovados, nos níveis federal, estadual e municipal, que restringiam a autonomia docente nas redes de ensino e contrários à “ideologia de gênero” e suas variações. Segundo o relatório “‘Tenho medo, esse era o objetivo deles’: esforços para proibir a educação sobre gênero e sexualidade no Brasil” (HRW, 2022), mesmo com o deferimento dessas leis pelo Supremo Tribunal Federal (STF) em 2020, o que se percebeu foi a constituição de uma interdição na autonomia e no trabalho propriamente dito de professoras, causando intenso debate político e social no país. O mesmo pode ser dito para grupos de cunho político ultraliberal que voltaram suas ações para “pautas ligadas aos costumes”.

Este é o caso do Movimento Brasil Livre (MBL), que emergiu nas manifestações ocorridas no Brasil em 2013 contra a ex-presidenta Dilma Rousseff (PT), com uma agenda ligada ao combate à corrupção e ao liberalismo econômico. Contudo, ao longo desses anos, o MBL vem ocupando um lugar importante na disseminação de pautas reacionárias tais como: a redução da maioria penal, a

proibição do direito ao aborto e do casamento entre pessoas do mesmo sexo e a instrumentalização das escolas contra o que eles chamam de “ideologia de gênero”. Por exemplo, é do MBL o chamamento público para as manifestações contrárias à exposição Queermuseu, ocorrida em Porto Alegre em 2017, e contra a vinda da filósofa Judith Butler para um evento em São Paulo no mesmo ano. No campo educacional, vários de seus seguidores utilizaram a estratégia da denúncia/flagrante para a ação contra escolas e professoras. Esse é mais um exemplo da maneira como esse discurso vem sendo empregado, dessa forma ampliando seu poder de convencimento e perpetuando uma maneira de ver o mundo que coloca em xeque os pressupostos até então vigentes em nossa sociedade com base nos direitos sociais e do bem público. Além disso, tais movimentos reforçam o questionamento dos ideais democráticos e de direitos humanos, bem como a laicidade no Brasil.

Sob a lente da Teoria do Discurso, Diogo Salles e Renata Silva (2018) colocam que o MESP se articula a partir de pontos nodais de três estruturas discursivas: fundamentalismo religioso, anticomunismo e neoliberalismo. O movimento pode ser compreendido como:

[...] uma bandeira para a defesa de um projeto de educação e sociedade pautado na subordinação de todas e todos aos ditos “valores tradicionais”; na imposição da moral judaico-cristã como a única mediadora possível das relações familiares e afetivas; e na naturalização da desigualdade socioeconômica a partir do mote do livre mercado e esvaziamento político do Estado e da sociedade. (SALLES; SILVA, 2018, p. 170).

Contudo, pode-se dizer que havia uma expectativa, principalmente por parte dos cruzados morais, como diria Becker (2008), de criar um conjunto de regras que pudesse, a partir da institucionalidade, transformar os preceitos do MESP em políticas de governo no mandato de Bolsonaro. É curioso pois, mesmo que o governo tenha adotado estratégias de cerceamento das discussões de gênero na escola, utilizando-se de ações coercitivas por meio do aparato público, o MESP e seus representantes diretos foram deixados de lado no jogo de poder no país.

A segunda frente está relacionada diretamente à figura da professora e à construção da denúncia do seu trabalho. Podemos dizer que essa apropriação do discurso antigênero pelo MESP aproxima-se do que Fernando Penna (2017) define como uma estratégia polissêmica travestida de um discurso que utiliza uma linguagem de senso comum, recorrendo a dicotomias e contradições para ora falar em projetos

de lei, ora em movimento social, com uma forte incidência de ações individuais para a garantia dessa neutralidade frente à figura do “professor doutrinador”. Utilizam-se os mesmos termos em diferentes contextos, além de se aproveitar das tensões políticas advindas dessas discussões para introduzir demandas no campo educacional. Isabela Oliveira Kalil (2019) também chama a atenção para essa estratégia e alerta que, mesmo sendo inconstitucional,¹⁸ essas ações deram origem a uma esfera nos estados e nos municípios, reforçando o discurso contrário aos direitos sociais e à laicidade do Estado. Para a autora, mesmo que essas emendas não venham a se tornar leis, percebe-se uma consequência social que reforça tal discurso na vida cotidiana e destaca a desqualificação da função social da escola em um projeto de sociedade, trazendo valores privatistas e excludentes para o discurso oficial da escola.

É possível dizer que esses movimentos tomaram para si a gramática do discurso sobre os direitos humanos e inovaram ao ofertar uma suposta justificativa teórica respaldada em marcos legais garantidores dos direitos humanos,¹⁹ ainda que suas pautas tenham caminhado no sentido de deslegitimar tais textos jurídicos, afinal eles negam a possibilidade do debate, demandando para si uma suposta autoridade.

Kalil (2019) aponta ainda que, se em um primeiro momento a utilização do discurso antigênero se deu na arena legislativa brasileira, nos últimos anos tem havido uma migração para o judiciário, tornando necessário o acompanhamento das possíveis consequências dessa mudança. Entre elas, vale destacar o aparecimento de novas formas de governar condutas e o aumento da quantidade de instrumentos jurídicos. Cada vez mais a lógica dos tribunais se estende às relações cotidianas da sociedade. As normas jurídicas se transformam na linguagem dessa intervenção por segurança e ordem, que vem de fora do tecido social, isto é, do conflito a ser resolvido. Esses dispositivos de controle provocam novas formas de assujeitamento.

Tal fato se aproxima, em alguma medida, de outro alerta feito por Penna (2016) para a estratégia da notificação extrajudicial: a utilização da gravação de imagens, sem prévio consentimento, a fim de produzir provas de suposta doutrinação.

¹⁸ Início da nota. Em 2020, o STF considerou inconstitucional uma lei estadual de Alagoas semelhante ao projeto Escola sem Partido, criando uma jurisprudência para outros projetos de leis vinculados ao MESP. Fim da nota.

¹⁹ Início da nota. A justificativa mencionada pelo movimento Escola Sem Partido tem como referência a Constituição Federal (1988) e a Convenção Americana de Direitos Humanos (1969). Para mais informações, acesse: <http://www.programaescolasempartido.org>. Fim da nota.

Com isso, cria-se a necessidade de uma intervenção externa, que não necessariamente passa pela institucionalidade do campo educacional, pois esse “julgamento” pode ocorrer em outro âmbito, como, por exemplo, nas redes/mídias sociais, espaço propício para o anonimato e para a produção de fatos que dificultam o debate e a construção de espaços de disputas com a participação de todas as partes envolvidas.

Saindo do contexto de um debate que dizia respeito às minorias e estava vinculado ao campo dos direitos humanos, hoje observa-se que parte da luta se transfere das arenas identitárias para uma arena política mais geral (SEFFNER, 2016). As eleições para presidência apresentaram a centralidade da disputa discursiva nas diversas instâncias sociais e recolocaram a educação e a escola como um dos principais espaços em que o discurso antigênero ganha materialidade, pois é lá que são possíveis proposições, questionamentos, interdições e enfrentamentos com relação ao trabalho concreto voltado para o gênero e sexualidade com estudantes.

Muitos autores vêm refletindo sobre o caráter reprodutor da escola, que é um espaço de formação de sujeitos e de normalização de comportamentos, podendo ser compreendida como replicadora de conceitos delimitados pelas mesmas relações de poder que estruturam a sociedade. Entretanto, a escola também é o espaço da construção das resistências a esses processos de controle, onde se estruturam estratégias de enfrentamento e novas relações. Os sujeitos da escola estão imersos em um processo intenso de participação e investimento continuado e produtivo na determinação de suas formas de ser e viver. A escola pode ser entendida como criadora de possibilidades de deslocamentos que as questões de gênero e sexualidade vêm experimentando dentro do cenário brasileiro nos últimos anos.

A escola deve ser reconhecida como um espaço dinâmico e democrático de acesso a conhecimentos – mesmo que controlados e previamente definidos – que permitem ampliar a visão de mundo, desabrochar novas ideias e, portanto, constituir-se em um espaço potencial de transformação social (hooks, 2020).

Tanto o campo da educação quanto o dos estudos de gênero debatem sobre o caráter conservador da escola, bem como sobre seu potencial de transformação e de resistência. Essa ambivalência torna a educação ferramenta de disputa de controle e de rebeldia, já que se trata de um espaço estratégico para os estados e a sociedade (STROMQUIST, 2007).

O discurso antigênero ameaça a legitimidade da discussão de gênero no ambiente escolar, reforçando a ideia da escola como instituição reprodutora e tendo como base o embate político e ideológico. No entanto, sob outro aspecto, em vez de reforçar o papel do Estado na construção e reprodução de determinados valores sociais, questiona-se a sua pertinência na construção desses valores junto às estudantes (GAVA; VILELLA, 2016).

Nesse sentido, uma das principais preocupações de representantes desses grupos seria referente ao cuidado com as crianças. Mas não se trata de uma preocupação qualquer: ela estaria relacionada à (de)formação moral dos jovens, evidenciando, portanto, um questionamento da capacidade socializadora e pedagógica da escola.

Pode-se dizer que há um resgate da necessidade da “neutralidade” da educação escolar, cabendo à família, e não à escola, fornecer a educação moral e sexual para crianças e jovens. Na defesa de seus interesses, tais atores argumentam que o papel da escola deve ser o de focar no conteúdo disciplinar de modo acrítico e sem manifestação de crenças pessoais. Nessa direção, fazem uso de diversas estratégias, seja em embates políticos nas diferentes instâncias decisórias das políticas educacionais, seja com ações direcionadas ao cerceamento da liberdade de profissionais da educação.

No caso do discurso antigênero, essa caracterização ambivalente da educação escolar é potencializada, pois é nela que se concretiza o deslocamento que as questões de gênero e sexualidade vêm experimentando dentro do cenário brasileiro. Isso se deve ao fato de que as propostas apresentadas no discurso antigênero colocam em risco a legitimidade dessa discussão no ambiente escolar.

Conseqüentemente, essa dúvida sobre o papel socializador da escola evidencia, no cotidiano escolar, a relevância do papel das docentes nessa discussão, pois são elas que personificam a possibilidade de a escola superar ou reforçar as temáticas nas relações com as estudantes e com a comunidade escolar. Apesar dos marcos norteadores sobre o trabalho com gênero na escola, é a partir das referências pessoais que o tema do gênero é tratado, muitas vezes (GAVA; VILELLA, 2016).

Segundo os adeptos ao discurso antigênero, as professoras devem ser vigiadas e, por vezes, perseguidas e aniquiladas, caso haja a suposta ameaça por parte dessas figuras a esse modelo hegemônico de sociedade.

É imprescindível que se faça a busca pela descontinuidade, pela diversidade de sentidos e pela disputa de poder observadas nos diferentes fatos históricos e que se entendam as consequências desses processos. O gênero é uma das bússolas fundamentais nessa busca.

Procurando perseguir essa linha de raciocínio, na mesma época em que a bancada no legislativo se explicitava em pautas mais conservadoras, dá-se a reeleição da presidenta Dilma Rousseff e, na sequência, ocorre um evento que marca as discussões de gênero no país: o veto aos materiais didáticos do projeto Escola sem Homofobia, que, sinteticamente, buscava o combate à homofobia nas escolas a partir da diversidade sexual como um valor democrático.²⁰ A partir desse momento, surge a expressão jocosa “*kit gay*”, formulada pelo então deputado federal Jair Messias Bolsonaro e, desde então, amplamente utilizada tanto na campanha formal como na informal, utilizando-se de notícias falsas e outros tipos de meios de desinformação que apresentaram como consequência não só os embates acerca dos direitos sexuais e reprodutivos no país, mas também nos trouxeram retrocessos concretos, como a ameaça à liberdade intelectual e artística nos últimos anos (BALIEIRO, 2018).

Esse é um tema recente, mas que acaba pautando e justificando ações que limitam e até impossibilitam o acesso de determinadas pessoas a direitos básicos, por meio da justificativa de que elas estão à margem, criando a necessidade de estratégias de defesa contra a degeneração social.

O discurso antigênero foi amplamente utilizado em falas oficiais dos três poderes, associado à necessidade de desvinculação de uma postura ideológica adotada pelo governo anterior, fazendo frente a um “novo” projeto de país e sociedade. Mais do que nunca, é importante entender como essas associações estão sendo construídas e operacionalizadas no cotidiano.

O que se percebeu no contexto escolar, como primeiras consequências, foram situações de censura e até de autocensura de temáticas relacionadas a gênero, diversidade sexual e diversidade religiosa, que atualmente estão associadas direta ou indiretamente à “ideologia de gênero”.

Ao tomar como ponto de partida o gênero como objeto de disputa e enfrentamento de políticas antigênero na educação, o exame desse conflito no

²⁰ Início da nota. Esta é uma descrição sintética. Para uma reflexão pormenorizada, conferir a dissertação de Marcelo Daniliauskas (2011) sobre o programa Brasil sem Homofobia. Fim da nota.

ambiente escolar tem como foco uma das lacunas de pesquisa apontadas por Prado e Corrêa (2018), assumindo que a “[...] lógica antigênero deixou de ser uma estratégia de mobilização política dispersa no tecido sócio-institucional para se converter em política pública explícita” (PRADO; CORRÊA, 2018, p. 447), ressignificada na contenda que se desdobra no ambiente escolar.

Mais uma vez, vale reafirmar que não há linearidade nesse processo, e muito variadas têm sido as respostas e enfrentamentos a esses processos de censura no ambiente escolar. Do lado de cá, há a constituição de um campo formado por “[...] progressistas, liberais, humanistas, libertárias, pós-humanistas, feministas, *queer*, informadas pelos saberes das ciências sociais e humanas, além de um conjunto de conhecimentos produzidos no âmbito dos movimentos sociais, das mídias sociais e das práticas sociais” (CÉSAR; DUARTE, 2017, p. 152) que busca construir, mesmo que de forma precária e contingente, respostas e alternativas que busquem modos de vida mais igualitários e democráticos.

Muitas foram as iniciativas que buscaram, a partir de diversas frentes, fazer frente a esta articulação planejada de questionamento das políticas de gênero. No campo educacional, uma iniciativa de sistematização importante é o *Manual de defesa contra censura nas escolas* (AÇÃO EDUCATIVA, 2022), que conta com a participação de diversas entidades do país para a elaboração de um documento que balize o trabalho de defesa da autonomia das escolas e, conseqüentemente, de professoras e professores. Para além disso, têm-se diversas ações para garantia da formação docente feitas a partir de diferentes contextos e por atores que reafirmam a possibilidade do trabalho com gênero no contexto educativo, ou, ainda, a ampliação da visibilidade trans em diversos espaços sociais que se concretizam na educação a partir da retificação do nome social desde a educação básica. É evidente que são ações importantes, mas que não garantem por si só a possibilidade do trabalho em sala de aula.

Considero que tão importante quanto explorar as origens e significados desse discurso é buscar seus sentidos e efeitos nas dinâmicas sociais, mais especificamente nas vidas de pessoas que os vivenciaram de forma direta em razão de denúncias de gênero de suas práticas e posturas.

1.3 A “IDEOLOGIA DE GÊNERO” COMO DENÚNCIA E FERRAMENTA NA DISPUTA PELA FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

Dentre as estratégias antigênero no campo educacional, uma das mais difundidas para barrar os trabalhos com temáticas de gênero e sexualidade nas escolas, por meio da exposição de pessoas e instituições, são as denúncias via notificações extrajudiciais para instituições educacionais (na figura da pessoa jurídica) e docentes (pessoa física).

Em geral, as escolas e professoras foram denunciadas à justiça por conta da realização de um trabalho relacionado a gênero ou sexualidade, com a menção da “ideologia de gênero”, através de notificação extrajudicial e publicização digital (por vídeos, manifestações e uso das redes sociais) para que a denúncia ganhasse escala e potência, capaz de causar um pânico moral que extrapolasse os ambientes educacionais e adentrasse espaços de diferentes ordens, como visto até o momento.

Reverberadas inicialmente pelo MESP, mas depois incorporadas por diversas frentes e grupos, as notificações extrajudiciais concretizaram o movimento híbrido que se formou no Brasil, a ponto de configurarem a “ideologia de gênero” como um significante vazio capaz de unificar as demandas de grupos religiosos, conservadores e ultraliberais que veem a escola como espaço-chave para a concretização de um projeto de sociedade em que a naturalização das expectativas hegemônicas de gênero, sexualidade, raça e classe se mantenham.

A princípio, a notificação não tem nenhuma força de lei. De acordo com o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) (2018), ela:

[...] é um ato praticado como forma de dar conhecimento de uma informação ao notificado. A notificação, em si, é uma espécie de carta, sempre de forma escrita, na qual os fatos que a motivaram devem ser narrados, bem como a relação jurídica em questão.

Trata-se de um documento elaborado com o intuito de intimidar e até mesmo coibir posturas divergentes às apregoadas por grupos adeptos ao discurso antigênero, nesse caso, já que não há uma legalidade ou institucionalidade na denúncia, mas uma ação pautada em seu caráter disruptivo no qual se verifica uma suposta demanda por reintegração de uma ordem social perdida. Em outras palavras, a notificação é um documento que não tem validade jurídica alguma, mas tem seu valor simbólico

organizado na coerção e ameaça ao trabalho com as temáticas de gênero, raça e diversidade sexual.

Mesmo sem a legalidade necessária para uma possível intervenção, essa estratégia se pautou nas discussões sobre a judicialização da política e da vida – proposta por vários autores –, que, sinteticamente, pode ser entendida como a busca por dispositivos jurídicos para a resolução de conflitos de ordem social e comunitária.

A ideia de buscar respaldo jurídico para as questões com repercussões sociais é controversa, pois, se de um lado a judicialização pode trazer ao público o necessário debate sobre dilemas, de outro há, com ela, um questionamento sobre a capacidade do sistema judiciário de legislar sobre temas políticos e um enfraquecimento da demanda, inclusive desqualificando outros espaços democráticos de tomada das decisões coletivas e sociais.

Flávia Biroli, Juan Vaggione e Maria das Dores Machado (2020) sublinham um ceticismo ao colocarem esse movimento como um projeto político de juridicização da moralidade sexual, um movimento mais amplo que a judicialização da política, pois leva o debate sobre a regulamentação da moral para o campo jurídico nas suas diferentes instâncias, englobando tanto as elaborações de projetos de lei como as intervenções realizadas por meio de ações no Judiciário.

No campo educacional, esse dilema ganha novas matizes para as disputas acerca da educação escolar, visto que grande parte das ações judiciais ora se pautam em marcos legais que consideram a educação como um direito, ora como um serviço a ser ofertado e, conseqüentemente, focado no indivíduo que dele usufrui. Não se trata de visões dicotômicas, mas de uma ótima que, dependendo do enfoque adotado, coloca em xeque suas possibilidades e limites.

Luiz Antônio Miguel Ferreira e Carlos Roberto Jamil Cury (2009) destacam a Constituição Federal de 1988 como marco da educação como direito social garantido por meio de leis, decretos e resoluções. Esse novo paradigma coloca uma relação direta entre justiça e educação na reivindicação da concretude desse direito.

Mais uma vez retomo as reflexões de Chantal Mouffe (2015), pois desde 2011 fomos bombardeados pela necessidade de abandonarmos a política e o político em favor de uma teórica lisura do bem público. Segundo a autora, esse movimento tenta neutralizar as relações de poder e as emoções advindas das disputas em nome de um suposto consenso baseado na racionalidade. Uma das conseqüências mais sérias observadas é o questionamento do próprio sistema democrático.

Mouffe aponta a necessidade da valorização do pluralismo e do dissenso para a construção de espaços institucionais capazes de abarcar os embates antagônicos com adversários e não com inimigos. A isso ela atribui a denominação de modelo agonístico de democracia.

O caráter democrático de uma sociedade só pode ser dado na hipótese em que nenhum ator social limitado possa atribuir-se a representação da totalidade ou pretenda ter controle absoluto sobre a sua fundação. (MOUFFE, 2006, p. 173).

A afirmação do dissenso e, conseqüentemente, da disputa coloca a necessidade da adoção de uma ética que garanta a participação e não a eliminação de adversários. Nesse modelo, o antagonismo não é suprimido, pois essa base ética da liberdade e igualdade permite a discordância, sob o pressuposto de que a existência e a participação do outro estejam garantidas desde o primeiro momento. Finalmente, a autora afirma que a mobilização ocorre pela paixão, pois ela é capaz de construir os desígnios democráticos.

Contudo, o que estamos vivendo é a necessidade do resgate dessas referências em uma perspectiva de embate das ideias. Dito em outras palavras, não é possível assumir que haverá consensos em tudo. Essa tarefa não cabe somente à escola, mas é preciso garantir instituições e processos que nos permitam ter espaços de disputa e incidência, sem que isso crie dinâmicas de eliminação do outro.

As notificações e exposições (filmagem sem consentimento, denúncias em redes sociais etc.) do trabalho docente podem ser entendidas como táticas para a eliminação, pois apresentam como requisito a desqualificação para a mobilização política de uma visão hegemônica, baseada no binarismo e na ordem essencialista das percepções sobre as diferenças sexuais que trazem diversas conseqüências para o ambiente escolar. Trata-se de uma reivindicação pela manutenção de uma suposta ordem social que delimita e, portanto, exclui demandas sociais de enfrentamento das formas de sujeições das mais diversas ordens.

As conseqüências dessa dinâmica podem ser vistas tanto no âmbito macrossocial, na criação de um ambiente de insegurança e desconfiança em instituições educacionais, como na eleição da figura da professora como um inimigo a ser combatido a partir de denúncias e perseguições (PENNA, 2018b; PASSOS,

2021), levando esses indivíduos a uma autocensura prévia de conteúdos e estratégias potencialmente polêmicas no ambiente escolar.

A pior consequência do discurso reacionário no campo educacional é a adesão de muitos à campanha de ódio aos professores, que leva a práticas persecutórias e ao denunciamento. Professores que não fazem parte de redes de sociabilidade docentes fortes já têm se autocensurado por medo de notificações extrajudiciais, processos por danos morais, demissões, violência física e até ameaças de morte. Estão deixando de discutir temáticas importantes previstas em diretrizes educacionais e de acordo com sua formação profissional por medo. Por isso precisamos ficar atentos às casas legislativas nas quais tramitam os projetos e combater esse discurso reacionário em todos os espaços públicos e privados. (PENNA, 2018b, p. 118).

Aqui vale uma consideração importante, pois, quando estamos falando de docentes, estamos falando de mulheres. Os dados sobre a feminização e racialização do magistério, juntamente aos dados sobre a precariedade das relações de trabalho, trazem outros matizes a serem considerados ao pensarmos nas denúncias. Essa caracterização se mostra essencial para a análise dessas denúncias, pois, por exemplo, quanto menor a faixa etária com a qual uma professora trabalha, maiores são as expectativas colocadas sobre ela a partir das políticas de cuidado, deixando pouco espaço para o trabalho em uma perspectiva feminista e antirracista.

Daí a necessidade de considerar que as notificações extrajudiciais não são atos isolados e não podem ser entendidas como eventos deslocados de contextos mais amplos e complexos de um processo de denúncia. Elas colocam escolas e, por consequência, as professoras na linha de frente do combate às políticas antigênero, as quais se utilizam da “ideologia de gênero” para aglutinar demandas nem sempre ligadas ao campo educacional, mas que impactam diretamente as relações de poder estabelecidas na escola.

Melina Fraga e Ana Paula Souza (2020), ao analisarem o discurso propagado pelo MESP, dizem que:

[...] em nome da moral e da família, [os membros do MESP] estratificam sujeitos por meio de determinadas condutas convencionadas pelo patriarcado, condenam sexualidades não condizentes com parâmetros

heteronormativos, dis(re)crimina sujeitos cujas identidades não se conformam aos valores cristãos ou conservadores, institucionalizam papéis, usurpam direitos (principalmente o das mulheres), entre outras formas de ataques a cidadanias plenas, livres de estereotipagens. (FRAGA; SOUZA, 2020, p. 393).

Parto do pressuposto de que há uma íntima relação entre o que ocorre no contexto macro, nos enfrentamentos e nas disputas das políticas antigênero e sua interação com as políticas de educação e o cotidiano escolar. Essa conexão pode ser observada, por exemplo, no questionamento das temáticas relacionadas a gênero e sexualidades nas atividades propostas por professoras; na condução das relações entre as pessoas nas escolas, em especial com as crianças; nas resoluções sobre o andamento da instituição escolar; na destinação de verbas; ou mesmo nas discussões das políticas educacionais, como foi o caso do Plano Nacional de Educação, em 2014.

Esses eventos mostram que há um imbricamento de ações que, conforme discutido até o momento, buscam disputar os sentidos sobre o trabalho com gênero, negligenciando as reflexões elaboradas a partir de uma perspectiva crítica e libertária (hooks, 2017).

Para essa reflexão, busco apoio em Sara Ahmed (2018), que discute sobre a necessidade de explorar a “biografia de uma denúncia”:

[Uma] forma de abordar a vida de uma denúncia em relação à vida de uma pessoa ou de um grupo de pessoas. A biografia de uma denúncia não é apenas o que acontece, é uma história de *como uma denúncia vem a ser, aonde vai, o que faz, como tudo acaba, ou seja, não é apenas sobre a vida (e a morte) institucional de uma denúncia*. (AHMED, 2018, p. 8, grifo nosso).

Sara Ahmed (2017) trabalha com a ideia da denúncia – feita por mulheres que sofreram algum tipo de violência no ambiente universitário – como um dispositivo pedagógico e feminista para pensar as relações de poder estabelecidas no ambiente acadêmico. Pedagógico pois nos ensina sobre pertencimento social, delimitando quais são os espaços e grupos sociais coniventes ou não com determinadas práticas. A denúncia nos auxilia na aprendizagem sobre algo que não apareceria se não tivesse ocorrido o evento. A ferramenta é feminista porque nos remete à criação de uma dinâmica de acolhimento em que a denúncia seja pensada para além da queixa. Para Ahmed, trata-se de buscar, a partir de uma escuta feminista, as situações sexistas que muitas vezes passam despercebidas em nossa sociedade (AHMED, 2022).

A partir de referências de autoras dos feminismos negros e dos estudos sobre subalternidade, a denúncia mostra como o jogo de poder se dá em determinados contextos.

O poder não é simplesmente o motivo das reclamações; o poder molda o que acontece quando você reclama. A reclamação oferece uma forma de atender às desigualdades e às relações de poder do ponto de vista daqueles que tentam desafiá-las. (AHMED, 2021, p. 24).

A reclamação em si pode produzir dinâmicas de silenciamento tanto sobre o que está sendo denunciado quanto sobre quem denuncia.

A ideia de trazer uma autora assumidamente feminista e antirracista para auxiliar no entendimento das denúncias a escolas e professoras é a mesma que pautou a escolha do conceito de gênero de Joan Scott. A minha aposta é que a proposta analítica da biografia dessas denúncias possibilite o desvelamento das complexidades das relações de poder envolvidas no âmbito macrossocial e nas articulações interpessoais, muitas vezes invisibilizadas a partir da centralidade do ato de denúncia em si.

Nessa linha de raciocínio, conforme apresentado no início dessa tese, proponho a utilização de *denúncia de gênero* com a finalidade de desenvolver um olhar atento sobre o ato de denunciar dentro do contexto educacional, pressupondo uma demanda que questiona o discurso hegemônico sobre gênero adotado pela instituição escolar. Tal perspectiva amplia a ideia da denúncia para além da notificação extrajudicial e abre espaço para as disputas sobre os sentidos de gênero que podem ocorrer ao longo desse processo.

A utilização do conceito da biografia de uma denúncia (AHMED, 2018) como uma ferramenta teórica e analítica é uma tentativa de evidenciar a complexidade do uso da denúncia dos usos do gênero como um instrumento mobilizador, capaz de romper com regras e acordos previamente estabelecidos e muitas vezes normalizados como um consenso de um determinado grupo. Fazendo um paralelo com as reflexões da Teoria do Discurso, é possível entender essas denúncias como um momento adequado para a criação de uma diversidade de cadeias discursivas, que podem se articular ou não com um discurso hegemônico.

A intenção aqui é pensar na denúncia buscando localizá-la como parte de um processo e não como um ponto de partida. A autora traz o *timing* como um ponto a ser

explorado, com a finalidade de entender que motivos levam uma pessoa ou um grupo a tomar uma atitude de ruptura com a ordem vigente, com consequências pessoais, comunitárias e sociais.

Em outras palavras, entender o que está por trás da notificação em si é importante, pois não só nos oportuniza olhar para o preâmbulo, como também nos dá pistas sobre suas consequências, pois, se elas não têm início no evento em si, o mesmo pode ser dito do seu fim: elas não terminam depois da notificação feita ou encaminhada, podendo ser reavivadas para as pessoas e as instituições envolvidas.

No caso das denúncias dos usos do gênero apresentadas nesta tese, esse movimento é essencial para que se explorem os potenciais riscos de ações pedagógicas serem personificadas na figura da professora que, no limite, tem de lidar com a própria censura e com a sujeição a reações conservadoras e reacionárias que impactam o âmbito social e individual.

No artigo “Complaint as feminist pedagogy” (2021), a autora retoma a necessidade de ouvir quem não é ouvido, pois, de acordo com ela, ouvir uma denúncia como uma queixa pode ser um ato enfadonho e, no fundo, mostrar que a pessoa não está sendo ouvida de fato. Ocorre que, quando alguém se torna uma ouvinte feminista, assume a responsabilidade de sair da queixa e levar a denúncia adiante, tanto no nível pessoal como no institucional. Essa torna-se uma demanda coletiva que pode ser entendida como uma promessa, um convite, uma abertura ou uma junção de forças.

É assim que a denúncia nos ensina algo sobre a cultura; aprendemos que é obrigatório participar de alguma coisa. Uma denúncia nos ensina sobre nós; sobre como um laço se torna uma amarra. Aquelas que denunciam são muitas vezes julgadas por causar o problema que identificam ao deixar de fazer parte de um nós. (AHMED, 2021, p. 11).

Creio que optar pela denúncia de gênero como uma categoria nesta tese me possibilita explorar os supostos consensos coletivos, pois, de alguma maneira, ela expõe o caráter contingente e provisório dos combinados e das propostas acordadas pelas pessoas de um determinado coletivo, no caso das escolas.

Nesse raciocínio, busquei entender as naturalizações, rupturas, descontinuidades e contradições encontradas nessa ação. Entendo que as notificações foram um disparador para a exploração das disputas de sentidos dentro de um campo discursivo, constituídas a partir da busca por significações e sentidos criados desde diferentes demandas, movimentos e atores sociais. Um movimento

dinâmico no qual o processo de análise procura “[...] salientar a pluralidade dos jogos de linguagem que tornam provisório o processo de significação, sem fechamento final” (LOPES, 2013, p. 13).

Em outras palavras, meu interesse nesse tipo de estudo consistiu em, mais do que quantificar,²¹ explorar e aprofundar as denúncias dos usos do gênero a partir do entendimento das relações de poder estabelecidas, bem como de que maneiras elas foram operadas em processos de dominação e emancipação no ambiente escolar.

Daí a necessidade de estruturar um estudo qualitativo para construir elementos que pudessem ser refletidos com base em parte da literatura apresentada até o momento. Esse breve embasamento teórico se deve à necessidade de reforçar minha opção teórica e política por olhar para tal dinâmica como uma disputa de sentidos, uma disputa pela síntese que condensa os sentidos abarcados na educação escolar.

No próximo capítulo, apresento os caminhos metodológicos percorridos para o prosseguimento desta tese.

²¹ Início da nota. A possibilidade de quantificar os casos de notificações tem se mostrado uma tarefa quase impossível, como será mais bem explicitado ao longo deste texto. A informalidade é a tônica da maioria das denúncias, dificultando o agrupamento e a caracterização de casos. O que se têm são tentativas de tipificações que buscam auxiliar tanto nas denúncias como nas respostas a elas. Fim da nota.

CAPÍTULO 2 – A DENÚNCIA A PARTIR DO SIGNIFICANTE VAZIO “IDEOLOGIA DE GÊNERO” E SUAS REVERBERAÇÕES NA ESCOLA

Considerando o pressuposto de que as denúncias dos usos do gênero não podem ser entendidas como eventos deslocados de contextos mais amplos e complexos nos quais estão inseridas, e que, ao mesmo tempo, apresentam especificidades que devem ser exploradas para a construção de uma crítica mais aprofundada das políticas antigênero e suas interlocuções com a educação, a presente pesquisa buscou explorar tais dinâmicas a partir da biografia da denúncia de gênero em duas escolas na cidade de São Paulo.

Conforme apresentado no capítulo anterior, este estudo parte do olhar para as denúncias como uma estratégia de disputa pelos sentidos atribuídos ao trabalho com gênero na escola e, portanto, à própria escola.

Essa linha de raciocínio foi sendo construída ao longo do processo da pesquisa, já que, no início em 2018, ano em que iniciei formalmente o processo de doutoramento, o país estava imerso em um tenso cenário político, com inúmeras perseguições a docentes, e o discurso antigênero constituía um elemento importante no debate das eleições.

Por se tratar de um estudo qualitativo, busquei compreender os significados atribuídos aos distintos contextos sociais (STAKE, 2006) e de que maneira eles delimitariam e influenciariam o fenômeno da denúncia de gênero. Daí a necessidade da utilização de uma estratégia que pudesse dar conta dessa complexidade, mas que, ao mesmo tempo, não tivesse pretensão de controlar os eventos estudados, mas sim só de analisar em profundidade suas múltiplas dimensões (ANDRE, 2013).

Para tanto, recorri ao estudo de casos múltiplos (YIN, 2010) ou coletivos (STAKE, 2011), uma proposta metodológica que me auxiliou a abarcar uma visão global do fenômeno sem perder suas especificidades contextuais. A intenção não foi a da comparação, pois desde o início sabia das singularidades dos diferentes cenários, mas busquei compreender as formas particulares em que se expressavam as denúncias e seus enfrentamentos. Conforme destaca Yin (2010), a proposta foi buscar apreender as singularidades de cada um dos casos relatados para então empreender uma análise teórica capaz de apontar novos elementos e aprofundar as reflexões sobre a disputa pela função social da educação escolar.

Na presente pesquisa utilizei como principal recurso para a coleta de dados entrevistas semiestruturadas para buscar uma compreensão que extrapolasse as explicações baseadas em categorias predefinidas. A reflexão teórica foi sendo formulada a partir das falas das pessoas envolvidas nas denúncias de gênero, uma vez que as palavras carregam sistemas complexos do mundo social, constituídos (e constituintes) das interações sociais das pessoas entrevistadas (KAUFMANN, 2013).

Este capítulo busca apresentar o caminho criado ao longo dos cinco anos de trabalho e descrever a construção metodológica da pesquisa, os contextos e as escolhas desse processo e a maneira como cheguei à elaboração das categorias a serem utilizadas como base para o processo analítico.

2.1 A CONSTRUÇÃO DE UM CAMPO A PARTIR DAS DENÚNCIAS DE GÊNERO

A delimitação da presente pesquisa teve início em 2017, quando vieram à tona diversas notícias em jornais retratando denúncias a escolas por conta de trabalhos relacionados às temáticas de gênero e sexualidade realizados com estudantes. Nessa mesma época, tive contato direto com um caso de denúncia contra uma escola localizada em uma capital do nordeste do país. O termo “ideologia de gênero” foi utilizado como disparador da denúncia, mas o documento em questão não nomeava uma pessoa responsável, o que tornava a acusação ainda mais frágil e simples de ser rebatida. Contudo, o que me chamou a atenção foram as reações à suposta interdição ao trabalho da escola, pois a maneira como a denúncia foi vivenciada pelas profissionais da escola acabou sendo muito opressiva e pouco construtiva para todas as pessoas envolvidas.

A “ideologia de gênero” foi tematizada na produção acadêmica brasileira,²² até o início da década de 2010, tendo como referência a vinculação dos conceitos de gênero e ideologia para a explicitação das opressões e iniquidades vivenciadas pelas mulheres, buscando destacar as desigualdades vivenciadas a partir das percepções

²² Início da nota. Foram feitas buscas na base de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), resultando em 63 artigos e 33 trabalhos acadêmicos (dissertações e teses) com o descritor “ideologia de gênero”. O mesmo exercício foi feito com o descritor “antigênero”, contabilizando 10 artigos e 2 teses de doutorado. Além disso, foram relacionados a esses universos os descritores “denúncia”, “escola”, “professor” e “docentes”, com o intuito de aproximar as produções do escopo da pesquisa que estava sendo elaborada. Minha proposta não é apresentar todas as publicações encontradas, mas fornecer um contorno do espaço onde a presente pesquisa está inserida. Fim da nota.

sobre as diferenças sexuais (AGUIAR; SIMÕES-BARBOSA, 2006; MENESES, 2008; HAMLIN, 2020). Nessa direção, a referida produção priorizava o sentido crítico desses conceitos.

Tomado aqui em seu sentido crítico, o conceito de ideologia designa as formas simbólicas que sustentam relações de dominação e exploração. A ideologia de gênero refere-se ao substrato simbólico que define uma identidade social para as mulheres, em que a função reprodutiva ocupa lugar central, sustentando e reproduzindo a subordinação social destas. (AGUIAR; SIMÕES-BARBOSA, 2006, p. 2115).

Contudo, a partir de 2015, as produções passaram a adotar o termo para descrever o cenário reacionário (SOUZA *et al.*, 2022; HAMLIN, 2020; SILVA, 2018) em torno das disputas desencadeadas sobre o veto ao gênero na construção do PNE 2014-2024 e suas reverberações nos planos estaduais e municipais (MORENO, 2016; CARREIRA, 2015; ALMEIDA, 2018; VIANNA; BORTOLINI, 2020). Pode-se dizer que a “ideologia de gênero” entra no campo educacional de forma a condensar diversas demandas, conforme discutido no capítulo anterior.

Datam desse período também as primeiras produções sobre o MESP e suas ramificações, com implicações para o currículo escolar, para as discussões sobre os princípios da neutralidade na educação, suas aproximações à gramática antigênero e suas consequências para professoras e estudantes (ROSSI; PÁTARO, 2020).

Em um olhar específico para o trabalho docente, várias pesquisas destacam as contradições entre as falas reacionárias dos operadores do discurso antigênero e a complexidade do cotidiano educacional, permeado por paradoxos vivenciados por professoras em seus trabalhos diante do insistente questionamento das suas práticas como um fazer científico (LEONARDO, 2018; JUNQUEIRA, 2018; SILVA, 2019). Além disso, os estudos também demonstram que a disputa passa a ser uma categoria fundamental para a constituição de uma prática educativa (ARAUJO, 2019; SILVA, 2021).

Em síntese, desde 2015, muito se falou sobre as estratégias utilizadas, em especial sobre as denúncias de gênero e suas consequências para o ambiente escolar.

Vale destacar que o uso da denúncia no campo educacional não é uma estratégia nova (LEITE, 2019; SENNA; SIMÃO, 2019). Nem mesmo a ação direta

contra pessoas, tais como as denúncias a professoras por atuações ocorridas na instituição escolar, pode ser entendida como algo recente ou inovador.

Entretanto, a utilização da “ideologia de gênero” como estratégia intimidatória – que tem a judicialização como a ponta de um *iceberg*, mas que se baseia na desqualificação e no aniquilamento docente (PENNA, 2018b) – demonstrou ter pressupostos que até então não estavam bem estruturados e articulados. No geral, as escolas e professoras foram denunciadas por conta de um trabalho relacionado a gênero ou sexualidade; na acusação, havia menção à “ideologia de gênero”, com utilização da notificação extrajudicial e da publicização digital (por meio de vídeos, manifestações e uso das redes sociais) para que a denúncia ganhasse escala e potência.

Assim, tendo essas reflexões no horizonte, considerei interessante explorar as denúncias de gênero em suas similaridades e particularidades. Para tanto, elenquei as notificações extrajudiciais como objeto para a delimitação desta tese, porque elas podem ser entendidas como uma das estratégias da denúncia de gênero.

O campo ficou circunscrito a escolas públicas vinculadas à cidade de São Paulo e diante desse escopo, comecei a acionar os órgãos ligados à educação no âmbito do Executivo (em um primeiro momento, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo – SEE – e seus respectivos agentes de acesso à informação), junto aos organismos dos judiciários (ministérios públicos) e entidades de classe (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo – Apeoesp e Sindicato dos Supervisores de Ensino do Magistério Oficial no Estado de São Paulo – Apase). Em nenhum desses órgãos foi disponibilizada uma relação das denúncias de gênero, uma vez que se tratava de processos administrativos e, conseqüentemente, sigilosos.

Nesse novo cenário, veio a segunda constatação: o contato direto com pessoas envolvidas em denúncias foi difícil e moroso, não sem motivo, pois nos últimos anos observou-se um recrudescimento das reações contra as práticas de professoras e professores.

O relatório “‘Tenho medo, esse era o objetivo deles’: esforços para proibir a educação sobre gênero e sexualidade no Brasil” (HRW, 2022) confirma essa constatação ao apresentar um compilado de entrevistas com 32 docentes que revelaram medo e receio em abordar gênero e sexualidade em sala de aula, sobretudo devido a iniciativas legislativas e políticas para desacreditar esse conteúdo e, às vezes, ao assédio por parte de representantes eleitos e membros da comunidade.

A eleição do presidente Jair Messias Bolsonaro não só intensificou, como também institucionalizou essa lógica, a partir de vetos e perseguições. Vale destacar a centralidade do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos na implementação das políticas coercitivas do governo Bolsonaro, como a instrumentalização do Disque 100 – linha telefônica direta para denunciar violações de direitos humanos – com a inclusão da “ideologia de gênero” como motivo para violações, o que, de acordo com a imprensa, deu espaço para a abertura de investigações preliminares em pelo menos duas escolas.²³

Além disso, esse governo foi responsável por uma instrumentalização de pautas ligadas aos direitos humanos – militarização das escolas, educação domiciliar (*homeschooling*) etc. – vinculada a rebaixamentos dos financiamentos educacionais. Entre as ações adotadas, destaca-se a reformulação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que, em 2021, apresentou em seu edital uma alteração na qual a violação de direitos humanos deixou de ser um critério eliminatório para os novos livros, com o argumento da “neutralidade ideológica”, que inclui a supressão de temas de gênero, raça e sexualidade nas obras escolhidas para a distribuição nas escolas públicas de todo o país.²⁴

Nesse cenário, reforcei a busca por denúncias de gênero ocorridas na cidade de São Paulo por meio de contatos pessoais, chegando à delimitação de dois casos:²⁵ o primeiro, a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), vivenciou a denúncia em 2016, feita por um vereador, após um evento específico ocorrido na escola: a Semana de Gênero e Educação. O segundo, a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), na qual uma professora foi denunciada em 2018 por familiares de uma de suas estudantes, por conta de atividades realizadas no cotidiano escolar. A utilização de um vídeo publicado nas redes sociais potencializou o discurso de ódio, gerando diversas consequências para a vida profissional e pessoal da professora envolvida.

A proposta apresentada a seguir foi feita a partir dos dois casos, suas repercussões e desenlaces. A apresentação de seus contextos teve como intuito

²³ Início da nota. Sobre esse assunto, confira a reportagem de Bruno Alfano (2021): <https://oglobo.globo.com/brasil/direitos-humanos/disque-100-manual-criado-por-ministerio-de-damores-preve-denuncias-por-ideologia-de-genero-25305729>. Fim da nota.

²⁴ Início da nota. Fonte: <https://generoeeducacao.org.br/entenda-como-os-ataques-a-genero-afetam-o-programa-nacional-do-livro-didatico-pnld/>.

²⁵ Início da nota. Por questão de segurança, acordei nas duas situações por não identificar as escolas nem as pessoas entrevistadas. Fim da nota.

ampliar o entendimento das entrevistas realizadas e auxiliar na elaboração das biografias das denúncias.

2.2 OS CASOS DE DENÚNCIAS DE GÊNERO E SUAS BIOGRAFIAS

Reforçando que o gênero é um objeto de disputa e que são “[...] precisamente seus significados particulares que necessitam ser extraídos dos materiais que examinamos” (SCOTT, 2012a, p. 366), considero ser importante explorar os contextos nos quais as denúncias de gênero estavam inseridas a fim de entender suas similaridades e especificidades. O relato do levantamento das informações²⁶ sobre elas e dos caminhos trilhados para a condução das entrevistas teve o propósito de captar essas diferentes vozes, assim como as proximidades e distinções entre esses dois episódios e suas reverberações acerca da disputa de sentidos sobre a educação escolar.

2.2.1 O caso da EMEF: uma escola de referência

A EMEF é uma escola municipal de ensino fundamental (I e II), localizada na zona oeste de São Paulo, próxima a diversos equipamentos públicos, em especial a Universidade de São Paulo (USP). Ela tem um perfil diferente das demais escolas do município, pois é conhecida e referenciada dentro e fora do campo da educação como uma “escola inovadora”.

No primeiro semestre de 2019, fui à escola para estabelecer contato para a realização da pesquisa. Logo na entrada, ela se parecia com muitas escolas públicas, com muros altos envolvendo todo o terreno. Contudo, já foi possível perceber uma diferença gritante em relação às demais unidades municipais: a EMEF não tinha grades e era colorida, e os vidros das salas eram de persianas comuns. Esses detalhes poderiam passar despercebidos em um olhar desatento, mas, em se tratando de escolas, pode-se dizer que o fato de não haver grades é um importante indício referente à relação estabelecida entre a EMEF e seu entorno. O portão ficava sempre aberto e, logo na entrada, era possível notar que a escola continha vários desenhos e

²⁶ Início da nota. As principais fontes foram os projetos político-pedagógicos (PPP) e sítios das escolas; o Censo Escolar (2021); os relatos das próprias entrevistadas; e notícias de jornais de grande circulação da cidade de São Paulo. Fim da nota.

imagens, com trabalhos pendurados pelas paredes. As pessoas, principalmente crianças, circulavam o tempo todo pelos diferentes espaços. A biblioteca ficava aberta durante a maior parte do tempo, com a possibilidade de as crianças usarem o espaço para estudo, reunião ou descanso.

Meu primeiro contato foi com a representante da gestão da EMEF, que me recebeu prontamente para uma primeira conversa. Ela contou que está há muitos anos na escola e que, antes dali, tinha passado por outras instituições e ocupado outros cargos, sempre na gestão.

Segundo a gestora, a escola foi inaugurada em 1956 e durante décadas funcionou como uma escola tradicional. Somente no final dos anos 1990 é que ela e algumas outras pessoas ligadas à EMEF tiveram a oportunidade de construir um projeto educacional inovador que não ficasse vinculado diretamente à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), um projeto que pudesse concretizar os ideais democráticos e a perspectiva da educação como um direito humano.

Em um primeiro momento, houve uma ação para a organização do espaço físico, com pequenas reformas no interior da escola. Todavia, foi a partir de 2003, que, inspirada pelo modelo da Escola da Ponte,²⁷ iniciou um processo de revisão de toda a estrutura física e educacional da EMEF, com a proposta de oferecer a suas estudantes uma escola pública mais democrática e de qualidade.

Segundo Marose Leila Silva (2012), a instituição sofria com problemas graves, tais como violência, exclusão escolar, ausência de professores e isolamento entre equipe pedagógica e comunidade escolar. Foram várias as transformações na escola, como, por exemplo, a quebra de paredes e o rompimento da divisão por série, a criação de uma metodologia que priorizasse de fato o trabalho por projetos, assim como também a separação em agrupamentos por salas e ampliação do espaço destinado à arte e à cultura.

Rosely Sayão²⁸ relata os pressupostos que compuseram o projeto político-pedagógico (PPP) que sustentou essa mudança tanto para a SME como para a comunidade escolar:

²⁷ Início da nota. A Escola da Ponte – instituição pública localizada na Vila das Aves, distrito do Porto, em Portugal – é conhecida por seu projeto inovador e tem como característica principal o vínculo com a comunidade, principalmente com as famílias dos estudantes, parceiros efetivos na gestão administrativa e educativa da escola. Fim da nota.

²⁸ Início da nota. Psicóloga participante do projeto reflexivo que culminou na construção do primeiro projeto político-pedagógico genuíno da escola. Fim da nota.

Alguns pressupostos sustentaram essa primeira elaboração, que pretendia disparar a construção de uma nova cultura escolar, a saber: a) o *estabelecimento de relações diretas entre alunos e professores*, que não recaíssem no infantilismo, tampouco no autoritarismo; b) o *tratamento transparente dos conflitos* e das contradições vividas no processo; c) a nítida *diferenciação das responsabilidades* de professores e pais; d) a *articulação entre teoria, prática e reflexão crítica* na fundamentação dos trabalhos, a fim de evitar o academicismo tanto quanto o ativismo; e) a busca de oportunidade para todos, ou seja, *a crença de que todos os alunos podem aprender* e de que a diferença entre eles não deve ser julgada ou moralizada; f) a *formação de uma equipe docente comprometida eticamente* com sua função e disposta a superar o corporativismo reinante para responsabilizar-se, de modo solidário e cooperativo, com o exercício de sua função; g) a construção, entre todos os segmentos escolares, de *relações coletivas justas em um espaço público democrático*. (AQUINO; SAYÃO, 2004, p22, grifo dos autores).

José Souza Filho (2014) aponta que, apesar de o PPP da instituição ter modificado consideravelmente as estruturas física e educacional da escola, sua base curricular pautava-se na LDB e, conseqüentemente, estava validada pela SME-SP.

A EMEF conta com pátio, biblioteca, laboratório de ciências e informática e espaços amplos, que funcionam como salas de aula, podendo ser ocupadas por diversas turmas. Essas informações são importantes pois a EMEF muitas vezes foi retratada como uma escola inovadora e independente, mas isso não significa que ela estava fora da supervisão da Secretaria Municipal de Educação ou que essa relação não fosse permeada por conflitos. Tal aspecto é importante uma vez que, sendo uma instituição pública, suas ações impactavam diretamente na figura da SME-SP, o que pôde ser confirmado na denúncia de gênero.

Em todos esses anos, a EMEF continuou a trilhar caminhos diversos e levou ao limite os princípios para a constituição do que defendia como uma “escola democrática”. Entre as transformações conduzidas na escola esteve a ampliação do espaço à arte e à cultura. Até o momento, fazem parte do currículo da escola diversas oficinas culturais, tais como de música, capoeira, cultura corporal, artes plásticas, teatro, artesanato e as línguas grega e latina.

Com diversas parcerias com a comunidade escolar e envolvendo o modelo público-privado, a EMEF foi se tornando referência na cidade e no país. Esse destaque também a colocou em uma posição de visibilidade e questionamento, pois muitas vezes essas parcerias não eram entendidas como adequadas a uma instituição pública.

Outro ponto que causou discussões tanto dentro quanto fora da escola foram as mudanças propostas no seu currículo. Atualmente, as crianças e jovens são divididos por grupos do mesmo ciclo, e cada agrupamento é acompanhado por uma pessoa adulta responsável pela tutoria por meio de roteiros de estudos que possibilitam “[...] o aprimoramento cultural e pessoal de todos, de forma integral, e na construção de uma intencionalidade educativa clara e compartilhada”.²⁹

Até hoje a EMEF é referência nas discussões sobre a gestão democrática no país. Para se ter uma dimensão, em uma breve busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes³⁰ foram encontradas dez dissertações de mestrado e duas teses de doutorado referentes à escola e sua metodologia de trabalho. É interessante ressaltar que, a partir da leitura desses trabalhos, percebe-se a ênfase nos elementos que a caracterizam como uma escola democrática (SOUZA FILHO, 2014; PIERRE, 2016; MALDONADO, 2016; REZENDE, 2016). Tanto a Constituição (BRASIL, 1988) como a LDB (BRASIL, 1996) colocam a gestão democrática no cerne da educação brasileira, ao apresentarem a escola como um espaço de convivência de pessoas que, embora distintas, têm em princípio direitos iguais (CURRY, 2007). Nessa direção, fazem-se necessárias instâncias coletivas de participação, institucionalizadas ou não, que garantam voz para toda a comunidade escolar.

Atualmente, segundo o Censo da Educação Básica (2022), a escola conta com 760 estudantes matriculados (sendo 30 alunos com deficiência) e 42 docentes. As salas não são divididas previamente, e as crianças são organizadas em função de projetos orientados por uma tutoria, que pode ser composta por docentes ou por outras educadoras da escola.

A comunidade escolar é bem eclética e conta com famílias advindas de diversas localidades de São Paulo, as quais se identificam com a proposta da escola; com outras que encontraram ali a possibilidade de estar em uma escola pública; e outras, ainda, que foram lá alocadas por conta do processo de distribuição distrital das vagas escolares. Essa combinação, aliada à concepção da EMEF, viabilizou a participação permanente de representantes das famílias por meio da Associação de Pais e Mestres (APM), que se propõe:

²⁹ Início da nota. Trecho retirado do PPP da EMEF. Fim da nota.

³⁰ Início da nota. Pesquisa realizada em junho de 2019. Fim da nota.

[...] a CONSTITUIR-SE ELO entre a equipe escolar, educandos, família e comunidade, contribuindo para o diálogo e a ação conjunta; e o diagnóstico e a solução de problemas relativos à interrelação dos diversos grupos. E também MOBILIZAR OS RECURSOS humanos, materiais e financeiros da Associação e aplicar verbas oriundas dos setores públicos ou privados, para auxiliar a Unidade, provendo condições de melhorias na escola. É formada por pais/responsáveis dos nossos alunos, direção, corpo técnico-administrativo e docente.³¹

Composta por representação da gestão escolar, docentes e familiares, a APM funciona como um elo e é mediadora entre a equipe escolar, estudantes, famílias e comunidade. A participação das famílias é entendida como um eixo fundamental para o trabalho da escola. Segundo a página da própria associação, ela é responsável também por receber e gerir os recursos financeiros, isto é, tanto a verba vinda da SME quanto as arrecadações e doações diretas para a escola. Para se ter uma ideia da proporção desses valores, as contribuições das famílias equivalem ao valor destinado à escola pela SME-SP.

Outra maneira de participação do cotidiano da escola se verifica a partir das comissões,³² originalmente criadas para deliberar sobre questões logísticas, como a Comissão de Eventos, e para pautar temáticas específicas nas ações da escola, como a Comissão de Direitos Humanos (CDH). Esta última está intimamente relacionada à denúncia de gênero.

Esse processo participativo se estendeu às estudantes nas assembleias, representação no conselho e coletivos vinculados à escola. Segundo as próprias informações ofertadas no sítio da EMEF, as assembleias existem desde 2005 e, a partir delas, foram constituídos os princípios de convivência da escola, por exemplo. Nesse texto é possível encontrar acordos que estão relacionados à importância do respeito, da tolerância e da liberdade das crianças, jovens e adultas para a garantia de uma escola de qualidade para todas e todos.

A título de exemplo, em 2015, uma estudante foi para a escola com “roupas inadequadas” (*shorts* muito curtos) e foi advertida pela tutora (professora que acompanha a estudante no sistema da escola) e pela diretora. Como estavam em um

³¹ Início da nota. Informações retiradas do próprio sítio da EMEF. Fim da nota.

³² Início da nota. Hoje em dia a escola conta com as seguintes comissões: Comissão de Acolhimento; Comissão da Biblioteca; Comissão de Comunicação; Comissão de Direitos Humanos; Comissão de Festas; Comissão de Formatura; Comissão da Horta, Alimentação e Sustentabilidade (CHAS); Comissão de Inclusão; e Comissão de Manutenção e Projetos. Fim da nota.

impasse com a garota, decidiram chamar sua família, mas esta apoiou a atitude da filha em não ceder na discussão sobre a vestimenta.

Segundo a própria diretora, a advertência foi respaldada no Regulamento Interno da Escola, que trazia como exemplo de roupas a serem utilizadas na escola:

[...] calça de moletom, bermuda, camiseta branca, tênis. *Para as meninas, deve-se evitar roupas decotadas, minissaias, sapatos de salto e chinelinhos.* É muito importante que todas as roupas estejam com o nome do aluno. Nas aulas de Ed. Física não é permitido usar brincos e outros calçados que não sejam tênis. (Regulamento Interno da Escola, grifo nosso).

Essa recomendação foi entendida pela estudante e sua família como uma ação machista por parte da escola.

Em paralelo a esse evento, houve uma comoção comunitária por conta de denúncias de assédio ocorridas na escola que não estavam tendo uma condução efetiva. Criou-se uma demanda, tanto nas reuniões com as famílias como nas assembleias das estudantes, para que a discussão das temáticas de gênero e sexualidade fossem realizadas na escola. Um grupo de professoras pensou uma série de ações que pudessem ser disparadoras para toda a comunidade escolar. Surgiu ali a Semana de Gênero e Educação, um evento organizado por docentes para que estudantes e comunidade tivessem a oportunidade de discutir temas diversos relacionados a gênero e sexualidade.

Simultaneamente à constituição do evento, no início de 2016, um grupo de famílias propôs a criação da Comissão de Direitos Humanos, com o intuito de discutir e encaminhar as demandas sobre gênero, raça, classe e LGBTfobia³³ dentro do ambiente escolar.

A Semana de Gênero e Educação estava programada para ocorrer entre os dias 25 e 27 de outubro de 2016. Segundo o sítio da escola, na semana anterior, em 19 de outubro, a comunidade foi chamada para conhecer a proposta e se envolver nas diversas atividades previstas.

Contudo, o evento não era um consenso dentro da equipe da escola, e uma das professoras acionou um vereador contrário às pautas de gênero na educação da cidade de São Paulo. Tratava-se de uma figura ativa nos embates do Plano Municipal de Educação, além de ser o representante da bancada religiosa na câmara de

³³ Início da nota. Termo utilizado pelo próprio grupo. Fim da nota.

vereadores da cidade. Ele encaminhou uma notificação extrajudicial, através de um entregador, horas antes da abertura da Semana de Gênero da EMEF, justificando a ação com base em uma suposta ilegalidade do evento e solicitando os nomes das pessoas responsáveis. O Quadro 1, a seguir, apresenta a transcrição da notificação:³⁴

Quadro 1 – Notificação extrajudicial encaminhada à EMEF

Gabinete do vereador
 Notificação
 Prezada diretora da EMEF
 Tivemos a notícia de que a EMEF está realizando a *Semana de Gênero e Educação*.
 Ao que consta, a mesma teria sido pensada “pelo grupo de professores nos momentos coletivos”. Porém, não se especifica quais professores participaram desses momentos. Também não se indica quando e por quem foram realizados. E a proposta diz ainda que o “combinado” de uma das rodas tratem especificamente sobre gênero. Também se alude a uma tutoria sem especificar quem seriam tais tutores e por quais critérios foram selecionados.
 Ainda mais surpreendente é que a proposta pretende **falsamente** se apoiar nos “parâmetros curriculares nacionais” elaborados pelo MEC com a inclusão do tema de orientação sexual para o ensino fundamental.
 Como é notório o Plano Nacional de Educação, o Plano Estadual de Educação e o Plano Municipal de Educação EXCLUÍRAM propositalmente, após amplo debate no Poder Legislativo, a temática de gênero nas diretrizes de ensino. A proposta de uma Base Nacional Comum Curricular com inclusão da mesma ideologia tampouco tornou-se referência ou normativa.
 Portanto, trata-se de uma iniciativa claramente ILEGAL e arbitrária, sem apoio em qualquer norma vigente ou válida, especificamente por tentar aplicar em nível de ensino fundamental a temática de gênero. A proposta contradiz a legislação e os direitos e deveres dos pais nessa matéria. Além disso, falta transparência e democracia na forma como na proposta.
 Nesse sentido indagasse:
 – Quais os nomes das pessoas (fala-se, por exemplo, em tutoria de quem?)
 – Quais serão as leituras, músicas e filmes a serem trabalhados?
 – Qual objetivo pedagógico dessa “Semana”? quais as suas metas?
 – As famílias das crianças/adolescentes estão cientes e previamente informadas do conteúdo?
 – O Conselho Escolar teve ciência e autorizou tal evento?
 Encarecemos a máxima urgência sobre os quesitos formulados e preventivamente à SUSPENSÃO de referidas atividades, sob pena de providência imediatas e contundentes junto aos órgãos de fiscalização e controle, com a responsabilização daqueles diretamente envolvidos.
 Atenciosamente
 Vereador

Fonte: Adaptação da notificação enviada para a EMEF.

A notificação surpreendeu os integrantes da EMEF, afinal o evento tinha respaldo em marcos federais e municipais, além de estar inserido no PPP da escola, o que garantiria sua pertinência e legalidade.

A resposta da EMEF foi rápida e articulada. O primeiro movimento foi levar a discussão para as instâncias superiores, junto à SME-SP, garantindo a formalização

³⁴ Início da nota. A fotocópia da notificação foi retirada da página da escola no Facebook. O nome da EMEF e da diretora foram suprimidos desse texto, a fim de preservar o anonimato. Pela mesma razão, os nomes utilizados em todas as entrevistas são fictícios. Fim da nota.

do processo e o respaldo institucional frente à denúncia, conforme apresentado no Quadro 2.

Quadro 2 – Carta-resposta da EMEF para a Diretoria Regional de Educação

São Paulo, 26/10/2016

À Diretoria Regional de Educação
A/C Sr^a XXXX

Frente à notificação recebida do Sr Vereador XXX em 25/10/2016, temos a informar que a EMEF XXX está realizando algumas atividades que se relacionam ao Plano Nacional de Educação e ao Plano Municipal de educação, a saber:

“Art 2º São diretrizes do PNE:

- III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.”

“Art 2º São diretrizes do PME:

- III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- VI – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VII – promoção da educação em direitos humanos;
- VIII – promoção humanística, cultural, científica e tecnológica do Município;
- X – difusão dos princípios da equidade, da dignidade da pessoa humana e do combate a qualquer forma de violência;
- XI – autonomia da escola;
- XIV – desenvolvimento de políticas educacionais voltadas à superação da exclusão, da evasão e da repetência escolares, articulando os ciclos e as etapas de aprendizagem, visando à continuidade do processo educativo e considerando o respeito às diferenças e desigualdades entre os educandos.”

O estudo desenvolvido nessa semana inclui diferenças, diversidade, respeito e valores morais e éticos, foi organizado partindo dos questionamentos e necessidades dos estudantes no cotidiano escolar. O grupo de educadores organizou as atividades conforme a faixa etária e o processo de desenvolvimento das crianças, todas em consonância com os princípios legais e com o Projeto Político Pedagógico.

Informamos ainda, que as atividades propostas foram discutidas junto à comunidade escolar, em colegiado e reunião convocada especificamente para esse fim.

Desta forma, reiteramos que a temática desenvolvida é de fundamental importância para toda unidade escolar, uma vez que promove reflexões para uma prática cada vez mais respeitosa e solidária, na qual a diversidade, a ética e a promoção dos direitos humanos são princípios que norteiam a equidade e dignidade da pessoa humana.

Atenciosamente,
EMEF XXXXX

Fonte: Adaptação do documento enviado pela EMEF.

Concomitante à institucionalização da denúncia, foram empreendidas ações nas redes sociais. Por conta do reconhecimento do trabalho da EMEF e dos inúmeros embates semelhantes, rapidamente as mobilizações em favor da escola ganharam

escala nas redes. A *hashtag* #somostodosEMEF foi criada e disseminada por diversas pessoas e grupos de todo o país. Foram inúmeras as manifestações de apoio, diretas, indiretas e de cunho institucional.

O evento ocorreu dentro do planejado e, uma semana depois, a vice-prefeita do município e a secretária de educação da época, junto à coordenadora regional de educação, foram até a EMEF e participaram de uma roda de conversa com representantes da escola, estudantes e familiares. Nesse encontro puderam apresentar o posicionamento tomado pelo Executivo frente a esse tipo de denúncia.

Também foi encaminhada uma carta-resposta para o vereador (Quadro 3), pois a notificação veio a se tornar um problema institucional, já que a SME entendeu que a denúncia era uma intromissão do Legislativo no âmbito do Executivo.

Quadro 3 – Carta-resposta da SME-SP

Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

Ofício XXX

Interessado: Câmara Municipal de São Paulo – Vereador XXXX

Assunto: Notificação – EMEF

Exmo. Senhor Vereador XXX

Encaminhamos para a ciência referente ao documento intitulado “notificação” direcionada à EMEF e à Diretora Regional de Educação, cuja cópia segue anexada. Informada sobre o fato, a Secretaria Municipal de Educação esclarece que:

1. As atividades divulgadas pela EMEF, em especial a referida Semana de “Gênero e Educação”, encontram-se respaldadas na política municipal de educação e na legislação vigente, conforme parecer da supervisão escolar, ofício da Diretoria de Educação e da Coordenadora Pedagógica (anexados), todos responsáveis pelo acompanhamento administrativo e pedagógico da Unidade Escolar. A base legal assegura a autonomia da escola para a gestão do projeto político-pedagógico e, como parte dele, os projetos e ações que venham corroborar aos princípios estabelecidos na LDB. Destaca-se que a temática de gênero, preconceitos e demais temas relacionados aos direitos humanos estão assegurados no arcabouço jurídico e pedagógico do Município de São Paulo.

2. A EMEF notificada pelo vereador é referência no Brasil por sua concepção e prática de educação, fato que garantiu a aprovação e validação do seu Projeto Pedagógico pelo Conselho Municipal de Educação em XXX, com o parecer XXX. A escola é premiada por inúmeros órgãos, entidades e mesmo pela Câmara Municipal de São Paulo, que lhe conferiu o Prêmio Paulo Freire. Atua em parceria com várias instituições públicas e organizações da sociedade civil, inclusive a Universidade de São Paulo. Foi selecionada pelo Ministério da Educação no ano de 2016 para o painel Escolas Inovadoras, reafirmando sua validação nacional. A escola também foi premiada entre as 200 escolas no mundo, pela instituição Ashoka, entidade de grande influência internacional, como “Escolas Transformadoras do Mundo”.

Dessa forma, consideramos que: a Semana de “Gênero e Educação” está em conformidade com as diretrizes da educação municipal, que não há irregularidades no campo pedagógico ou arcabouço legal vigente. A Unidade Educacional, por meio de seu Projeto Político Pedagógico (aprovado em diversas instâncias), cumpre sua função educacional no preparo para o exercício da cidadania, ao preconizar os Direitos Humanos e o combate a todo tipo de preconceito.

Por fim, esta Secretaria manifesta estranheza e desacordo com os termos da nota dirigida aos servidores públicos responsáveis pela Unidade Escolar e pela Diretoria Regional de Educação, exigindo “preventiva SUSPENSÃO de referidas atividades sob pena de providências imediatas e contundentes junto aos órgãos de fiscalização e controle, com a responsabilização daqueles diretamente envolvidos”. Podendo ser compreendida como ingerência e tentativa de constrangimento, incompatíveis com as relações firmadas, de respeito e pronto atendimento institucional, entre a Secretaria Municipal de Educação e a Câmara dos Vereadores, extensivas a todos os seus representantes.

Atenciosamente,

Secretaria Municipal de Educação.

Fonte: Adaptação da carta enviada pela SME/SP.

Diversos eventos foram realizados posteriormente na EMEF, sinalizando o apoio à escola e ao trabalho com gênero na educação. No dia 26 de novembro de 2016, a escola chamou uma reunião com a comunidade escolar para refletir sobre a

notificação. Na sequência foi lançada uma resposta formal da comunidade ao então vereador, em que há um posicionamento de apoio e um demonstrativo de sua capilarização em diversas esferas da comunidade, conforme ilustrado no Quadro 4:

Quadro 4 – Carta-resposta da comunidade escolar

São Paulo, 09 de novembro de 2016
 Sr. Vereador XX,

Vimos, por meio desta, representar a comunidade escolar da EMEF XXX, em resposta à notificação enviada pelo senhor no dia 25 de outubro.

É preciso ficar claro que, discutir gênero, para nós, significa trabalhar ativamente para a redução da violência provocada pelo machismo – evento este profundamente enraizado em nossa sociedade – além de lutar cotidianamente pelo fim da intolerância e preconceito, bem como na busca incessante de uma prática real de convivência harmônica entre todos os diferentes. Nossa escola acredita que as relações entre os indivíduos possam se dar de maneira livre, equânime e atenta às opressões.

Somos pais que acreditamos na possibilidade de transformação, aprendizado e autonomia de nossos filhos. Por conta disso, se faz necessário dizer que não concordamos com sua intervenção nas atividades de nossa escola. Ao tomar conhecimento de sua notificação, ficamos chocados com o que consideramos uma atitude bastante precipitada e desrespeitosa: primeiro, pelo fato do teor acusatório e criminalizante presentes, que vai na contramão do espírito democrático e tolerante garantido pela nossa Constituição Federal e pela legislação infraconstitucional; segundo, a notificação dá a entender que o senhor e sua equipe desconhecem de maneira constrangedora para um mandato de vereador suas atribuições, e, por outro lado, a autonomia garantida aos projetos políticos-pedagógicos das instituições educacionais deste país (federais, estaduais e municipais).

Não estamos sozinhos. Representantes de movimentos sociais, jornalistas, políticos e diversos outros se manifestaram em apoio à nossa escola, à nossa prática e valores. Isso nos fez perceber que essa não era apenas uma demanda da nossa comunidade, mas algo que vai ao encontro de uma esfera muito maior, de pessoas que também se sentem como nós.

Decidimos compartilhar algumas manifestações de apoio para que o senhor possa ter a oportunidade de saber como pensamos e por onde caminhamos, uma vez que a totalidade desses posicionamentos contempla largamente nosso ponto de vista.

Por fim, gostaríamos de convidá-lo a conhecer nossa escola, seu projeto político pedagógico, os educadores, alunos, assim como, a comunidade que faz parte deste projeto.

Agradecemos a todos que apoiaram nossa semana de gênero, seja participando *in loco*, seja se solidarizando com o evento ocorrido. Já passou da hora de esse tema ser tratado com a seriedade que lhe cabe.

Comunidade XXX

Fonte: Adaptação da carta enviada pela comunidade da EMEF.

A Semana de Gênero e Educação foi um “divisor de águas” para o trabalho na EMEF, entendido como um agregador frente a uma denúncia de gênero que questionava a legitimidade da escola. Contudo, o evento também foi um disparador para que a Comissão de Direitos Humanos construísse um enfrentamento interno frente à postura da EMEF.

Foram diversas as discussões que culminaram nas denúncias da EMEF à então Secretaria Municipal de Direitos Humanos da cidade de São Paulo e ao Ministério Público do Estado de São Paulo. Essas ações fizeram parte de uma série

de outros enfrentamentos, que colocaram a EMEF em uma situação delicada dentro e fora da escola, reverberando para o questionamento do próprio PPP.

Para a reconstrução dessa história, foram realizadas entrevistas com a representante da gestão e três representantes da Comissão de Direitos Humanos, que serão apresentadas mais adiante.

2.2.2 O caso da EMEI: uma escola entre muitas

A descrição da EMEI foi feita a partir de um compilado de dois documentos: o primeiro, disponibilizado pela professora Aiana,³⁵ parte do trabalho de conclusão do curso de especialização Educação em Direitos Humanos, da Universidade de São Paulo, e disponibilizado por ela no dia de nossa entrevista. O segundo é o projeto político-pedagógico da escola, disponibilizado pela atual diretora.

Com base nesses documentos, pode-se dizer que trata-se de uma escola municipal de educação infantil localizada em um parque na região central de São Paulo. Ela foi criada na década de 1931, juntamente com outras escolas de educação infantil idealizadas pelo escritor Mário de Andrade para a cidade, os Parques Infantis. A proposta era que essas unidades tivessem uma estrutura física acoplada a um espaço amplo para brincadeiras e, por isso, foram projetadas junto a praças e parques, com outros equipamentos públicos educacionais, tais como bibliotecas e centros de convivência. Ao longo dos anos, a escola passou por diversas reformulações, e somente a partir de 1951 ganhou a estrutura que tem até hoje.

Está organizada em cinco salas distribuídas em torno de um pátio/parque, além das salas da equipe gestora, banheiros e refeitório. Trata-se de uma escola grande, com um bom espaço para as crianças, que, segundo as professoras entrevistadas, até bem pouco tempo atrás era pouco aproveitado, pois as crianças geralmente faziam muito barulho, o que causava reclamações da vizinhança em geral.

Segundo o censo realizado pela EMEI, a escola tem cerca de 300 crianças matriculadas, funciona em dois turnos e conta com um grupo de 37 funcionários, dos quais 2 estão prestando serviços em outras unidades da SME-SP. Das 35 pessoas que compõem a equipe e prestam serviços na unidade, 4 têm dois cargos na escola.

³⁵ Início da nota. Nome fictício escolhido pela professora entrevistada para a pesquisa. Fim da nota.

Em relação à raça/cor, 60% declaram-se brancos e 40% pretos e pardos, não aparecendo outras etnias.

A comunidade escolar é diversa, sendo a maioria das pessoas moradoras da região central com renda familiar média de dois salários-mínimos. Em relação à raça e cor, as famílias declaram-se pretas ou pardas (60,1%) e brancas (29,4%), sendo que alguns respondentes se recusaram a declarar esse dado (8,6%), sugerindo que questões curriculares sobre a diversidade étnica, principalmente afrodescendente, são consideradas de grande importância na composição e no reconhecimento da identidade das crianças. Ainda sobre a origem das famílias, 98,2% são brasileiros, 76,5% paulistanos e 24,2% migrantes nordestinos. Em relação à religião, 72,7% das famílias declaram-se religiosas, trazendo o alerta “[...] sobre a importância das discussões sobre crenças religiosas ocorrer a partir da diversidade das crenças religiosas e a importância destas para a comunidade escolar”.³⁶

Tem uma localização privilegiada, perto de diversos equipamentos públicos de saúde, cultura e esportes. Por estar na região central da cidade de São Paulo, tem um histórico de participação em projetos e redes diversas, em especial aqueles relacionados às temáticas culturais e de apropriação do território.

A escola tem um histórico de mobilidade nos cargos de gestão, a ponto de a equipe gestora nem sempre estar vinculada ao trabalho realizado pelas professoras, sendo esse, na visão das pessoas entrevistadas, um dos principais motivos para a condução desastrosa da denúncia de gênero.

Aqui vale uma distinção importante, com consequências para a construção do campo e análise desse estudo. O caso dessa escola foi personificado na figura da professora Aiana, que sofreu ataques tanto em âmbito profissional quanto pessoal. Essa informação será tratada com mais profundidade ao longo da análise, pois é um primeiro diferenciador entre as denúncias, mas é importante que seja considerada desde agora, pois uma das condições para a sua participação na pesquisa foi a de que não entrássemos em contato com ninguém sem o seu prévio consentimento, sobretudo no que se referia à criança e sua família.

O meu contato com a professora Aiana ocorreu por conta de um grupo em comum de escolas democráticas. O elo foi um professor participante do fórum que acionou uma antiga coordenadora que trabalhou com Aiana e fez a ponte para as

³⁶ Início da nota. Texto compilado do PPP da EMEI em 2019. Fim da nota.

entrevistas. Ela estava muito reticente em compartilhar sua história por conta do receio de uma nova onda de manifestações. Entrevistamos quatro outras pessoas que estiveram envolvidas com a denúncia em momentos distintos: as professoras que assumiram a turma depois da denúncia, o representante da supervisão da escola e a atual diretora.

A primeira conversa ocorreu com Aiana em um local público. Logo no início, expliquei os objetivos da pesquisa, como ela estava sendo estruturada (entrevista, sigilo etc.) e as dificuldades encontradas para acessar pessoas que pudessem falar sobre o ocorrido, tanto no âmbito pessoal como também na esfera institucional, no sentido de procurar entender o processo vivenciado na escola como um todo.

Depois dessa entrevista inicial e dos acordos de confidencialidade, foi perceptível o relaxamento de Aiana. Segundo a própria professora, a repercussão da situação foi tão devastadora que ela até hoje tem medo de falar sobre o ocorrido, mesmo para pessoas que conhece e em que confia. Ao mesmo tempo, disse que considerava muito importante participar da pesquisa, pois acreditava que outros sujeitos precisariam entender a magnitude do que está ocorrendo na educação. Ela se considera uma pequena parte de algo “*muito mais amplo e nefasto para a educação no país*”.

Aiana é uma mulher negra que, segundo ela, sempre teve o cabelo colorido e que trabalha na rede municipal há vinte anos, sendo nove na escola em questão. Ela tem formação em Pedagogia e fez uma especialização em Direitos Humanos, que, segundo ela, foi fundamental para subsidiar sua prática com as crianças. No entanto, a sensibilidade para a temática dos direitos humanos sempre permeou sua prática e, até então, isso não tinha sido necessariamente uma questão na escola ou com as famílias de uma maneira em geral.

Resumidamente, em 2018, Aiana foi associada a um vídeo em que uma aluna conta a um familiar que tinha aprendido na escola que meninas podiam brincar de carrinhos e que meninos podiam usar fantasias e pintar as unhas. No vídeo só aparece a imagem da criança, de uniforme escolar, mas a voz de um homem (*in off*) repete o nome da professora (no caso, Aiana) e da escola e diz que vai tomar providências. Esse vídeo foi compartilhado na internet e sua repercussão tomou proporções gigantescas, pois ele foi publicado em agosto de 2018, em plena campanha eleitoral para a presidência do país, na qual um dos motes foi o combate à “ideologia de gênero” por diversos candidatos, entre eles Jair Messias Bolsonaro.

O familiar associou à postagem sete pessoas (das quais uma é a sua esposa), três delas com perfis em redes sociais. O primeiro era um deputado estadual por um partido conservador que estava em seu terceiro mandato, apresentando-se como missionário de uma igreja neopentecostal e defensor dos valores tradicionais da família. Fazia parte do grupo que instaurou a Frente Parlamentar Evangélica (FPE) em 2015, com o intuito de garantir a manutenção dos valores cristãos na Câmara. Segundo o deputado, o principal objetivo da FPE era unir esforços para que os valores cristãos fossem preservados no poder Legislativo. “Nosso desafio é se organizar para trabalhar em defesas dos temas como a descriminalização das drogas e do aborto, a ideologia de gênero nas escolas, entre outros desafios que surgem contra a família do nosso Estado”, afirma o parlamentar.³⁷ Vale destacar que ele também participou ativamente das discussões sobre os planos estadual e municipal de educação, defendendo a retirada do termo gênero dos documentos finais.

A segunda pessoa marcada foi outro pastor de uma igreja neopentecostal, cuja sede se localiza na região central de São Paulo. Em 2018, fez campanha para o deputado citado acima e para um candidato a deputado federal que tinha histórico militar e era autointitulado missionário da igreja em questão.

Tais personalidades apresentaram trajetórias políticas em âmbito federal e foram figuras ativas no embate relacionado ao veto do gênero na votação do Plano Nacional de Educação. Aqui vale um parêntese: a sigla da referida igreja foi encontrada em diversos perfis no Facebook, dando a entender que se trata de uma maneira de identificação de seus membros. A família que denunciou Aiana apresentava essa sigla em seus perfis.

O último indivíduo relacionado ao ocorrido é um bispo dessa igreja que, na época, estava em São Paulo.

Essas informações colocam a reflexão sobre como se deu a construção de uma rede para que a denúncia pudesse ganhar amplitude e velocidade na disseminação, além de contar com uma estrutura mais complexa se comparada à da EMEF. Ressalta-se que houve um intervalo de dois anos entre as duas denúncias, o que é fundamental para exemplificar a escalada do discurso antigênero no país.

³⁷ Início da nota. A fala do deputado não foi referenciada respeitando a solicitação de sigilo de Aiana. Fim da nota.

Por meio das entrevistas, foi possível construir uma escalada da denúncia. Segundo Aiana, desde o início do ano letivo, na primeira reunião para a apresentação da proposta de trabalho, na qual constava o projeto sobre brinquedos e brincadeiras, o familiar em questão tinha mostrado descontentamento, designando o trabalho dela como “ideologia de gênero”. Ele tentou marcar uma reunião com a coordenação, mas, segundo Aiana, não foi atendido.

Na sequência, o familiar fez uma denúncia para a supervisão de educação à qual a escola estava subordinada, mas essa foi prontamente rebatida por conta da pertinência temática do trabalho frente à SME. Diante dessas impossibilidades, o ato seguinte adotado foi a postagem do vídeo-denúncia na internet e a explicitação do que considerou um trabalho de “ideologia de gênero” na escola.

Já no dia seguinte à postagem, a professora foi bombardeada com mensagens de ameaças, mas também de apoio. A viralização³⁸ da denúncia a assustou, mas ela acredita que a proporção do evento aumentou, de modo negativo, a partir da condução da equipe gestora da escola, pois, em vez de assumir a denúncia como uma questão institucional, a escola e a SME optaram, em um primeiro momento, por silenciar seus posicionamentos. Assim, a gravidade da situação demandava uma atitude que, na realidade, não fez frente às consequências da denúncia, que ficou centrada na figura da professora Aiana.

Para se ter uma ideia, o vídeo foi utilizado por uma plataforma política de diversos candidatos de todo o Brasil à época como um modelo daquilo que deveria ser combatido na sociedade. Uma de suas reverberações foi, por exemplo, a realização de uma entrevista com o familiar que fez a denúncia a um vereador (com um papel ativo na perseguição a professoras), no dia 5 de setembro de 2018. Ao relatar o caso, o entrevistado conta que tinha buscado explicações das pessoas responsáveis pela escola, mas que a gestão tinha dito que esse trabalho poderia acontecer e que “não poderia fazer nada”. Daí a decisão de publicizar sua versão sobre o ocorrido a partir da utilização da filmagem.

Na entrevista, o familiar menciona que foi procurado por uma vereadora³⁹ depois da publicização do vídeo para que pudessem dar andamento à denúncia e

³⁸ Início da nota. O vídeo-denúncia teve cerca de 500 mil visualizações e, somente no Facebook, teve quase 2,9 mil reações, 6,4 mil comentários e 24 mil compartilhamentos. Fim da nota.

³⁹ Início da nota. Vereadora por dois mandatos, é figura expressiva de uma grande igreja neopentecostal com ramificações por todo o país. Na Câmara, foi uma das pessoas responsáveis pela

oficialização na Diretoria Regional de Educação e na própria Secretaria de Educação. Aliás, foi a própria vereadora quem organizou e noticiou, em seu próprio sítio, uma palestra ocorrida dia 3 de outubro de 2018, com o denunciante e seu advogado Miguel Nagib, fundador e representante do movimento Escola Sem Partido.

No entanto, essa comoção não foi unilateral: o vídeo foi muito criticado desde a sua primeira postagem, levando diversas pessoas a se manifestarem também contra a atitude do familiar, tanto diante da professora quanto da própria criança. No dia 23 de setembro do mesmo ano foram feitas manifestações a favor da docente por representantes das famílias da escola, com a realização de uma passeata, colocação de fitas azuis na escola e leitura de um documento de apoio a ela (Quadro 5).

Quadro 5 – Carta-resposta das famílias da EMEI em apoio a Aiana

Carta-resposta das famílias da escola

Usamos uma fita azul por quê?

Porque nos solidarizamos com a competência e amor da professora Aiana 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, socioculturais, 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 *da Escola*

Fonte: Adaptação da carta enviada pelas famílias da EMEI

A família denunciante foi acionada pelo Ministério Público do estado de São Paulo por conta da exposição da criança no vídeo e da divulgação nas redes sociais. Além disso, depois de algum tempo esses familiares concederam entrevistas afirmando que tinham sido atacados por conta da denúncia à professora.

Todas as pessoas entrevistadas avaliam que a pessoa mais prejudicada foi a professora denunciada, pois ela recebeu pouco apoio institucional (da SME, de sindicatos etc.). Somente a associação de familiares da escola a apoiou publicamente na condução desse episódio.

A denúncia voltou ao debate em 2021, a partir de um vídeo postado por um pastor.⁴⁰ Porém, por mais que as ameaças e os discursos de ódio tenham sido retomados com força, ao contrário do ocorrido em 2018, a nova gestão da escola resolveu buscar parcerias institucionais externas (Quadro 6), que garantiram um apoio maior no enfrentamento das consequências dessa ação.

Quadro 6 – Carta aberta da gestão da EMEI

Caros colegas, parceiros e apoiadores da educação pública para equidade!

Na condição de diretora da EMEI venho relatar as ameaças que a escola e equipe vêm sofrendo relacionadas a questões de gênero, desencadeadas com divulgação de vídeo montado por XX e divulgado nas redes sociais do Pastor XX. Também pedir apoio para defesa da escola pública e do Currículo da Cidade que está fundamentada em consistente base legal. O vídeo ataca a educação para equidade de gênero e faz grosseira montagem de situações diversas, incluindo um trecho de vídeo divulgado por um pai da EMEI em 2018, que no contexto de polaridades das eleições presidenciais provocou forte intimidação à professora e à instituição escolar. A postagem nas redes sociais do pastor atingiu 5,3 mil visualizações e 586 comentários até o dia 12/08/2021. As informações contidas têm provocado ameaças por telefone, denúncia e visita da polícia civil à unidade, denúncia na ouvidoria nacional dos direitos humanos. Hoje, dia 12/08/2021, uma equipe da TV XX foi vista no Parque XX gravando entrevista com o pai e a criança que aparecem no vídeo de 2018. Acreditamos que o próximo passo dos ataques seja a veiculação e matéria em rede de televisão. A EMEI preza pela educação em direitos humanos e equidade, e acreditamos que uma educação pública de qualidade só é possível com ações coletivas e parcerias. Participa do Território Educativo das Travessias na região central da Capital Paulista; do Núcleo de Avaliação Institucional NAI – Feusp desde 2019; mantém parcerias formativas com a Escola Cidade Aprendiz, com a Escola do Parlamento e Movimento Entusiasmo. Neste contexto de ataques a democracia e direitos humanos, necessitamos de instituições e ativistas que possam contribuir para fortalecer o diálogo junto à Secretaria Municipal de Educação e nas instâncias necessárias de defesa da escola e em defesa da democracia!

XXX

Contato: 11 3661 3XXXX xxx@sme.prefeitura.sp.gov.br

Fonte: Adaptação do documento enviado pela EMEI.

As manifestações de apoio à escola vieram em peso, assim como o apoio institucional e jurídico, já que a escola foi denunciada no Disque 100. As ações nas salas de aula foram ecoadas até o Ministério da Mulher, Família e dos Direitos Humanos, não mais como “ideologia de gênero”, mas como violência contra crianças.

A mudança de postura da escola frente à denúncia possibilitou um enfrentamento direto ao discurso antigênero e ao questionamento do trabalho da escola com as alunas, demonstrando na prática a disputa pelo gênero e pela função social da escola.

⁴⁰ Início da nota. Líder de outra igreja neopentecostal. Fim da nota.

2.3 A DENÚNCIA DE GÊNERO VIA “IDEOLOGIA DE GÊNERO”: REVERBERAÇÕES NO EXERCÍCIO ANALÍTICO

Os casos descritos acima mostraram-se muito mais complexos e transcenderam as notificações extrajudiciais. Para contemplar esse caleidoscópio das denúncias ocorridas, optei por diversificar as perspectivas sobre os eventos a partir da realização de entrevistas com pessoas que fizeram parte tanto das denúncias propriamente ditas como também das consequências e reverberações que foram se apresentando ao longo do processo.

Ao todo foram nove entrevistas em profundidade, sendo quatro relacionadas à EMEF e cinco à EMEI. Elas ocorreram entre o segundo semestre de 2020 e o primeiro de 2021.

Aqui vale fazer uma distinção, pois as entrevistas relacionadas à EMEI foram concedidas por profissionais da educação da própria escola ou ligadas a ela, como é o caso do representante da supervisão escolar. Já na EMEF, a composição foi elaborada a partir da representação da escola e três representantes da Comissão de Direitos Humanos.

Priorizo, neste trabalho, por não caracterizar as pessoas entrevistadas, por dois motivos: o primeiro diz respeito aos acordos de confidencialidade feitos com elas. Acredito que muitas informações só puderam ser coletadas a partir desse acordo preestabelecido. O segundo está relacionado com o objeto desta pesquisa; as falas compõem campos de disputas que são o foco da pesquisa, e não faz sentido, neste contexto, reduzi-las a biografias individuais.

A composição dos dois grupos de pessoas entrevistadas não foi aleatória. Eles foram organizados a partir das entrevistas iniciais e funcionaram como um fio condutor, no qual fui explorando a construção das biografias das denúncias de cada uma das escolas. As nove pessoas que participaram pertenciam a um rol maior de sujeitos contatados.

Nos dois casos fiz inúmeras tentativas para ampliar o número de visões acerca das denúncias, com o intuito de apresentar seus antagonismos e disputas.

Contudo, como já mencionado brevemente, combinei com Aiana de só contatar pessoas consentidas por ela. Diante disso, optamos por conversar com mais duas professoras da EMEI que tiveram papéis estratégicos no acontecimento. Uma delas vivenciou as consequências diretas da publicização da denúncia, já que estava

na escola e ficou responsável pela turma quando Aiana entrou de licença. A segunda, esteve na instituição nesses últimos anos e acompanhou as distintas maneiras como a denúncia foi reavivada. Foram entrevistadas também representantes da equipe gestora e da supervisão, figuras centrais para refletir as decisões tomadas e rejeitadas no processo de respostas à denúncia de gênero.

Com relação à EMEF, a primeira entrevista ocorreu com uma representante da equipe gestora. Em seguida, foram feitas diversas tentativas para que a escolha das entrevistas seguintes obedecesse à mesma lógica utilizada na EMEI, mas, por diversos motivos, não foi possível o estabelecimento de contatos através de redes sociais com representantes da CDH da época da denúncia, grupo que eu considerava muito importante de ser escutado.

As entrevistas foram marcadas com antecedência a partir de contatos telefônicos e insistentes mensagens via redes sociais e correios eletrônicos. Considero que a insistência se fez necessária por conta do cenário pandêmico no qual estávamos inseridas, mas também por conta de uma dificuldade em falar sobre as denúncias, sim, no plural, pois ao longo da pesquisa foi possível perceber que as duas escolas estiveram envoltas em diversos processos disruptivos de denúncias, sendo uns mais públicos do que outros.

Considerando todas as entrevistas realizadas, somente as três primeiras tiveram continuidade em dias distintos. Nas outras, fizemos o esforço de iniciar e fechar a conversa no mesmo período.

A maior parte das entrevistas foram realizadas por mim e por minha orientadora, Cláudia Vianna, tendo em vista que compuseram o campo desta tese e de pesquisa por ela coordenada.⁴¹

Em todas as ocasiões, utilizamos roteiros semiestruturados (Apêndice B), a partir de eixos norteadores centrados na denúncia de gênero, compostos por perguntas amplas que puderam ser exploradas e aprofundadas a partir da interação com cada uma das pessoas entrevistadas. Basicamente, elas estavam organizadas em um esquema temporal, em que a notificação extrajudicial funcionava como um balizador, um marco ou uma referência prévia das motivações e suas consequências.

⁴¹ Início da nota. A pesquisa, coordenada por Cláudia Vianna, contou com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)/PQ (2019-2023).

Além disso, esse instrumento foi estruturado na tentativa de abarcar tanto os aspectos explícitos como os implícitos das falas das pessoas entrevistadas. Isso não significou a pressuposição de uma verdade a ser descoberta; muito pelo contrário, as falas eram compostas por elementos que poderiam ser explorados indiretamente, tendo o objeto como foco norteador na condução.

Em média, as entrevistas duraram duas horas e foram realizadas por meio da plataforma digital Google Meet, já que estávamos imersas no contexto pandêmico. Essa ferramenta se mostrou útil na coleta de dados, mas não sem ressalvas, pois as condições técnicas – boa internet e computador com estrutura mínima para a utilização de vídeos nas entrevistas – mostraram-se quesitos fundamentais para seu uso em ações de pesquisa, isso porque foi importante manter um fluxo constante na comunicação que pudesse garantir uma troca sem grandes interrupções. De modo geral, não tive problemas sérios, mas ocorreram ruídos externos e oscilações de rede de conexão que fizeram parte (e foram registrados em vídeo) desses encontros.

Ainda que a maioria das entrevistas tenha sido realizada por meio de plataformas digitais, três pessoas foram entrevistadas presencialmente. Destaco esse fato pois foi interessante observar que, mesmo com uma grande aproximação durante a pandemia, ainda foi possível perceber distinções importantes no que se refere ao ambiente de realização das entrevistas. Isso porque, na versão “ao vivo”, era perceptível a importância dos momentos prévio e posterior à entrevista, em que foram solicitadas pausas e em que o gravador foi desligado, propiciando importantes *insights*.

É interessante colocar de antemão que não tive a preocupação em ocultar meu posicionamento político frente ao discurso antigênero, tampouco senti a necessidade de explicá-lo, pois assim os entrevistados poderiam restringir as reflexões acerca dos fatos, percepções e contradições. Acredito que esse ambiente propiciou uma entrevista menos diretiva, com a possibilidade de construção de reflexões importantes na estruturação das análises empreendidas neste trabalho.

Hoje consigo entender que esse posicionamento faz parte de uma disposição política acerca da produção de conhecimento, já que considero ilusória uma possível posição hierárquica nesse processo. Concordo com Sandra Unbehaum (2014), pois é evidente que serei a responsável pelas análises apresentadas nesta tese, mas faz-se importante considerar que elas são fruto de um processo construído e significado a partir das relações estabelecidas no campo.

Foi essa disposição que também me fez pensar nos cuidados com os processos éticos da pesquisa que não se restringiram à obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A), visto que todo o processo foi apresentado para as entrevistadas. Isso significa que as entrevistas gravadas e transcritas foram compartilhadas com as pessoas entrevistadas para que elas pudessem fazer suas considerações. Além disso, disponibilizei meus contatos pessoais, caso quisessem apresentar outras fontes e referências.

Nenhuma delas cancelou ou pediu para retirar falas, e, por meio dos sujeitos entrevistados, pude ter acesso a outros documentos, como o texto da denúncia da EMEF ao Ministério Público ou as cartas/moções relacionadas às denúncias. Esses materiais também compuseram o *corpus* de análise.

A análise teve início a partir leitura das transcrições das entrevistas e dos materiais relacionados às denúncias. Para apreender os múltiplos aspectos dos dois casos, busquei referências da Teoria Fundamentada/Grounded Theory para respaldar meu trabalho, uma análise indutiva para a busca de sentidos que pudesse levar em conta os contextos micro e macro e suas dinâmicas constitutivas (STRAUSS; CORBIN, 2008; FREZATTI *et al.*, 2011).

A Teoria Fundamentada parte do pressuposto de que a realidade é construída e significada socialmente, no caso da presente pesquisa, a partir das percepções e produções das pessoas que vivenciaram diretamente a denúncia de gênero a partir da notificação extrajudicial. Assim como no estudo de casos múltiplos, na Teoria Fundamentada não cabe a busca por uma verdade absoluta, mas sim a exploração dos elementos constituintes dessas situações, seus ecos e reverberações para a construção de reflexões teóricas a partir da relação dos resultados e dos dados empíricos coletados no campo (STRAUSS; CORBIN, 2008).

Seguindo as reflexões apresentadas (FURLANETTI; BARROS, 2013; DANTAS *et al.*, 2009), a operacionalização dessa abordagem se dá por meio de um ciclo de codificação (fases aberta, axial e seletiva), com a finalidade de identificar a categoria central do estudo, bem como subcategorias que possam contribuir para a elaboração de teoria, modelo conceitual explicativo ou matriz teórica.

Nesse processo fiz uso do *software* Atlas/TI, que, sinteticamente, trata-se de um programa que auxilia na organização, sistematização e análise de dados qualitativos, potencializando a validade e a confiabilidade dos resultados apresentados na análise.

O procedimento pode ser descrito da seguinte maneira: as entrevistas foram gravadas, totalizando quase 24 horas de áudio, e transcritas. Escolhi deixar o texto como foi apresentado nas falas das entrevistadas, pois creio que essas características foram fundamentais para buscar outros elementos para a captação e interpretação dos sentidos atribuídos. Ao todo foram mais de 500 (quinhentas) páginas transcritas.

Na sequência, o texto foi lido e relido com dois intuitos: o primeiro foi proceder a uma codificação descritiva, com descrições simples, sem necessariamente utilizar codificações preestabelecidas, pois a proposta era procurar os elementos centrais nas denúncias de gênero. A partir das associações feitas entre si (densidade) de forma a representar o contexto, as condições causais e as estratégias utilizadas no fenômeno estudado. Reagrupei-as em *27 códigos*, os quais fui definindo com o intuito de ampliar o entendimento e a possibilidade de interação entre eles.

Com esse material, por vinculação temática estabelecida entre os códigos, busquei criar definições que auxiliassem a dimensionar e reduzir a extensão dos dados coletados, propondo as *6 categorias*. A etapa seguinte foi a eleição da categoria central, ou seja, a categoria que, dentro das elaborações das redes de associações, perpassou pelas vinculações entre as categorias, evidenciando sua centralidade.

Destaca-se que, no processo analítico, essas categorias se mostraram fluidas o suficiente para que os códigos pudessem ser agrupados de distintas maneiras, o que me possibilitou diversos exercícios analíticos, tendo como foco as disputas de sentidos. A seguir, sistematizo parte desse exercício no Quadro 7.

Quadro 7 – Categorias e codificações

Categoria principal	Categorias	Código	Comentário
Disputa pelos sentidos do gênero e da escola	Denúncia	Denúncia	Ação de publicização e de busca pelo rompimento do <i>status quo</i> . Na lógica da biografia da denúncia, ela pode ser entendida como parte de um fluxo e não um evento em si. Disruptiva.
Disputa pelos sentidos do gênero e da escola	Disputa	Aliança	Relações de forças estabelecidas entre pessoas/instituições que não estiveram diretamente envolvidas com a denúncia, mas que de alguma maneira influenciaram na sua condução.
Disputa pelos sentidos do gênero e da escola	Disputa	Apoio	A contrarresposta à denúncia. O apoio é aqui colocado como uma ação que assente ao que está sendo denunciado. Está inserido na lógica da biografia da denúncia, pois explicita que ela vai além do evento em si. Apoio institucional, comunidade/família ou individual.
Disputa pelos sentidos do gênero e da escola	Disputa	Boicote	Ações de constrangimento feitas para impedir ou paralisar uma determinada atividade. Pode ser dimensionado pela sua intencionalidade ou intensidade. Também está inserido na lógica da biografia da denúncia.
Disputa pelos sentidos do gênero e da escola	Disputa	Controle	Monitoramento e fiscalização dos comportamentos e atitudes relacionadas ao gênero.
Disputa pelos sentidos do gênero e da escola	Disputa	Desqualificação	Descrédito de processo, ação ou pessoa envolvida na atividade educativa. Pode ser institucional ou pessoal.
Disputa pelos sentidos do gênero e da escola	Disputa	Mediação de conflito/judicialização	Mediação ou judicialização de todos os conflitos e impasses relacionados a gênero por pessoas externas ao problema.

Disputa pelos sentidos do gênero e da escola	Poder na escola	Educar	Surge como um ideal a ser almejado no trabalho docente, foco na educação escolar.
Disputa pelos sentidos do gênero e da escola	Poder na escola	Disputa/Embate	Diz respeito às discussões que ocorrem no contexto das denúncias, demonstrando que estas últimas estão imbricadas e, algumas vezes, altamente relacionadas com situações que não têm uma conexão aparente. Pressupõe pelo menos duas partes discutindo.
Disputa pelos sentidos do gênero e da escola	Poder na escola	Estraga-prazeres	Conforme Sara Ahmed define, essas pessoas, em especial mulheres, se colocam para o rompimento do <i>status quo</i> a partir da denúncia de sexismos e assédios.
Disputa pelos sentidos do gênero e da escola	Poder na escola	Famílias na escola	Relação entre família e escola. Ela é convocada ou se coloca dentro da escola em uma relação tênue e tensa, mas extremamente necessária.
Disputa pelos sentidos do gênero e da escola	Poder na escola		Famílias convocadas a participar que acabam interferindo no trabalho na escola e na sala de aula.
Disputa pelos sentidos do gênero e da escola	Poder na escola	Política na escola	Quando a pessoa tem noção de que o que ela faz no micro impacta diretamente a atuação no macro. Dinâmicas de poder que se estabelecem na escola e que impactam o currículo e a maneira como os temas são abordados.
Disputa pelos sentidos do gênero e da escola	Gênero na escola	Gênero na escola	Distintas formas como o gênero se manifesta e pode ser tratado no ambiente escolar, na educação escolar.
Disputa pelos sentidos do gênero e da escola	Gênero na escola	Legalidade do gênero	Todas as referências legais que respaldam ou dificultam o trabalho com gênero.
Disputa pelos sentidos do gênero e da escola	Gênero na escola	Direitos humanos	Um termo amplo que abarca manifestações sobre direitos sociais (em especial os direitos sexuais e reprodutivos), políticos e seus cruzamentos com as categorias de gênero, raça, classe.

Disputa pelos sentidos do gênero e da escola	Gênero na escola	Violências e preconceitos	Ações e vivências que acabam sendo relacionadas às violências e às situações de opressão. A violência também pode ser entendida como resposta às ações ineficazes de mediação de um conflito.
Disputa pelos sentidos do gênero e da escola	Gênero na escola	Trabalho com gênero	Trabalhos realizados diretamente com a temática de gênero com crianças e jovens.
Disputa pelos sentidos do gênero e da escola	Reverberação	Net/publicização	Todos os processos relacionados à publicização das ações ocorridas na escola e que digam respeito a elas. Podem ser de apoio ou repúdio.
Disputa pelos sentidos do gênero e da escola	Reverberação	Reavivar (pós)	Práticas relacionadas à reverberação das denúncias que podem estar vinculadas a pessoas e/ou coletivos.
Disputa pelos sentidos do gênero e da escola	Reverberação	Perda	Consequências da denúncia vista como algo que se perde tanto no plano pessoal quanto no coletivo.
Disputa pelos sentidos do gênero e da escola	Reverberação	Medo	Essa categoria diz respeito ao medo das pessoas com relação ao trabalho com as temáticas de gênero.
Disputa pelos sentidos do gênero e da escola	Visões da escola	Prática docente	Citações referentes ao trabalho específico de professoras nos diferentes contextos.
Disputa pelos sentidos do gênero e da escola	Visões da escola	Formação docente	Trabalho formal e institucionalizado para a discussão de gênero na escola. Trata-se tanto da formação inicial como da continuada.
Disputa pelos sentidos do gênero e da escola	Visões da escola	Escola	Caracterização e visões específicas das escolas (instituição) nas diferentes etapas da bibliografia.
Disputa pelos sentidos do gênero e da escola	Visões da escola	Projeto	Está relacionado ao modelo com que a escola diz trabalhar e aquele que é construído no cotidiano escolar.

Disputa pelos sentidos do gênero e da escola	Visões da escola	Função da escola	O que se espera da escola. Surge como um ideal a ser almejado no trabalho docente, foco na educação escolar. Aqui podemos pensar nas disputas sobre a função social da escola.
Disputa pelos sentidos do gênero e da escola	Macro/contexto	Macro/contexto	Questões relacionadas a um contexto mais amplo que impactam na escola e na prática escolar (biografia de uma denúncia). Aspectos sociais, econômicos, culturais e simbólicos.

Fonte: elaboração da autora.

Por uma questão didática, optei por organizar a análise a partir de três momentos, identificados nos dois casos apresentados neste estudo: (i) preâmbulo das denúncias de gênero, (ii) explicitação das denúncias e (iii) reverberações das denúncias. Afinal, a biografia de uma denúncia é simplesmente a história de como ou do que acontece com uma denúncia, mas as próprias pessoas envolvidas podem trazer suas perspectivas (AHMED, 2017).

CAPÍTULO 3 – BIOGRAFIA DAS DENÚNCIAS DE GÊNERO

A proposta do presente capítulo foi explorar algumas das possibilidades que a biografia de uma denúncia apresenta para o trabalho analítico. No capítulo anterior, apresentei uma síntese de cada uma das denúncias de gênero que serão trabalhadas, bem como os perfis das escolas. Além disso, descrevi o percurso metodológico para a elaboração das categorias analíticas.

A análise que se segue foi organizada a partir de uma opção didática e teórica: debrucei-me, em um primeiro momento, sobre as especificidades das denúncias de gênero e, posteriormente, destaquei as possibilidades analíticas a partir das aproximações entre elas.

A proposta de trabalhar a partir da biografia da denúncia me permitiu olhar para as denúncias para além da notificação em si, procurando as complexidades e contradições, deixando para traz uma ideia monolítica das denúncias e adotando o gênero como um componente nesse processo.

Tal reflexão foi se constituindo nessa tecitura que aqui comecei, com a delimitação da denúncia de gênero como categoria importante também para o trabalho analítico e que permeou todas as outras, com a finalidade de trazer, para a discussão, os elementos necessários para o entendimento da denúncia sobre os usos de gênero como parte da estratégia de disputa sobre os possíveis sentidos e significados atribuídos para gênero e escola.

3.1 DENÚNCIA E GÊNERO: UMA APROXIMAÇÃO INEVITÁVEL

Então, como a gente fazia uma certa denúncia, mas anunciava bastante coisa também. (Professora EMEI).

A denúncia de gênero surge como uma categoria analítica na medida em que a notificação extrajudicial se apresenta como um marco importante, entendido em seu caráter disruptivo de enfrentamento de acordos já minimamente estabelecidos no âmbito das relações de poder sob a ótica do gênero no ambiente escolar. Esse seria um sinalizador de que as dinâmicas e acordos consensuados coletivamente passam a ser questionados ou rompidos, criando espaço para que as disputas de sentidos fossem explícitas.

Refletindo sobre a condição das denúncias feitas por estudantes vítimas de violência sexual no ambiente universitário, Sara Ahmed (2021) coloca em discussão o incômodo constituinte do ato de denunciar. Para ela, seu caráter disruptivo pode trazer à tona sentimentos diversos e contraditórios, já que a denúncia muitas vezes não é ouvida como tal, impossibilitando sua capacidade de questionamento. Nesse sentido, a denúncia pode ocorrer inúmeras vezes, mas dificilmente é escutada e, conseqüentemente, validada em determinados contextos, os quais necessitariam ser levados em consideração para o entendimento da sua carga disruptiva.

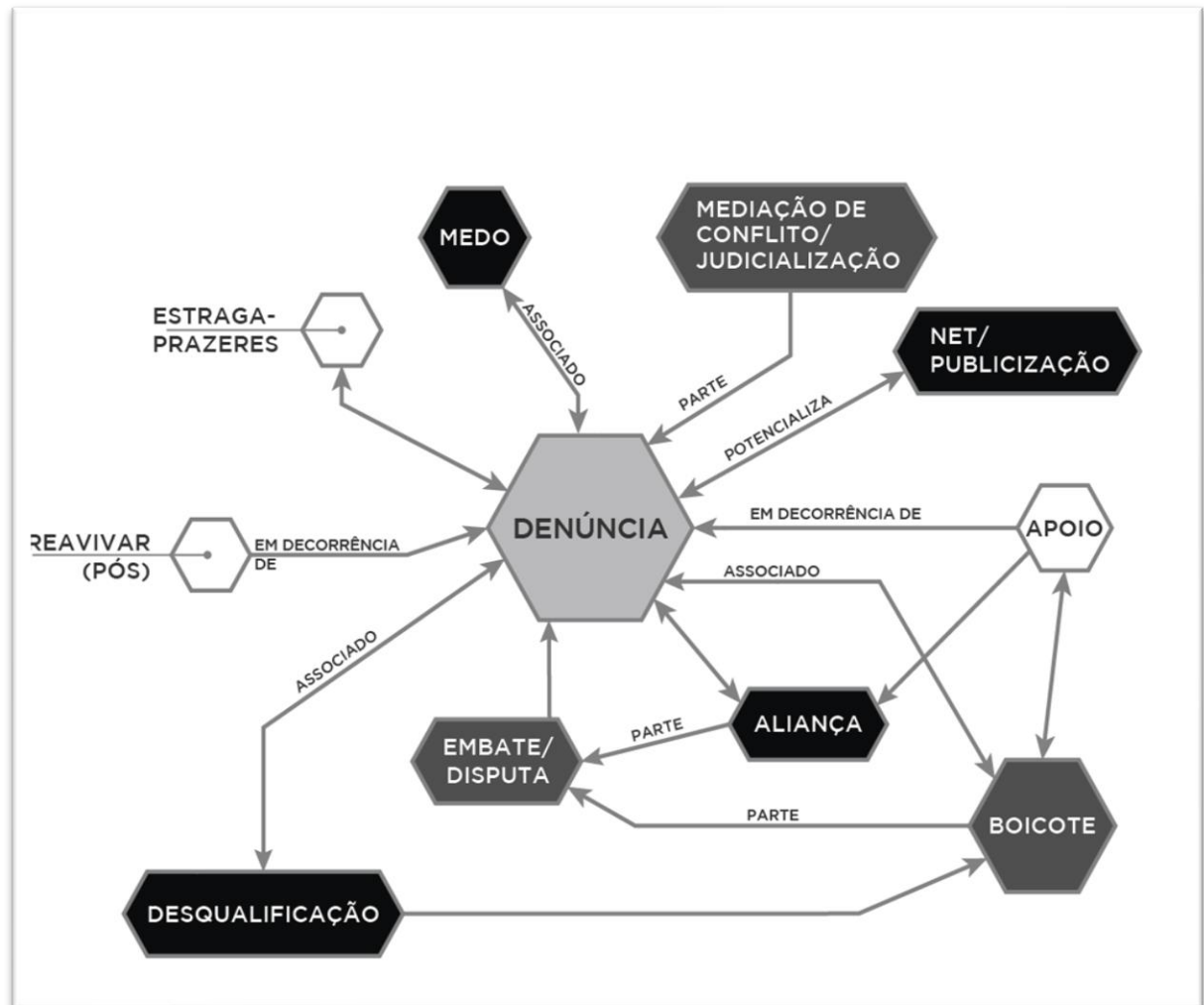
Ao buscar entender a trajetória da denúncia pelos silenciamentos e interdições, foi possível aprender a ouvir quem não tem sido ouvido corriqueiramente. Inspirada na reflexão de Sara Ahmed sobre as denúncias feministas contra a violência institucional das universidades, procurei compreender as denúncias ocorridas nas escolas como uma denúncia feminista que defendia a inclusão do gênero na pauta dos direitos humanos, em um caso, e, no outro, como uma denúncia de caráter conservador e excludente de várias conquistas feministas na defesa da naturalização do gênero, contra o trabalho de gênero na instituição escolar. Essa concepção possibilitou buscar os sentidos alegados formalmente, como também trazer à tona outros, mais afetivos e corporificados, como são os casos das denúncias de gênero apresentadas nesta tese.

Seu caráter político e relacional permitiu uma leitura, neste trabalho, de posições provisórias e contingentes que estão em constantes disputas, a partir do que se entende por gênero na escola, mas, no limite, também do que se espera da escola para crianças e jovens.

O processo analítico teve início ao aproximar os códigos “denúncia” e “embate”/“disputa”, e, abrindo com isso um novo campo interpretativo, no qual a disputa passou a ser constituinte da denúncia. Essa foi uma constatação importante, pois ampliou as possibilidades de análise e, conforme discutido anteriormente, conferiu à denúncia uma trajetória mais ampla do que o ato por si só, já que ela foi sendo construída no cotidiano, por meio de diversas mediações que puderam ou não estar diretamente relacionadas, mas que impactaram os eventos.

Essa dinâmica pode ser lida de outra maneira a partir da Figura 1 abaixo, que foi elaborada com base nas correlações entre o código “denúncia” e os outros elaborados na tese.

Figura 1 – Correlações do código denúncia



Fonte: Elaboração da autora, via Atlas TI.

AD: Diagrama da codificação da categoria denúncia. Nela há as correlações de forças (associação, potencialização, causa, parte, propriedade e contradições) entre os códigos (estraga-prazeres, medo, mediação de conflito, net/publicização, apoio, boicote aliança, embate, desqualificação e reavivar) para a elaboração da categoria.

O código “denúncia” está intimamente relacionado com a dinâmica das *disputas* e *embates* por sentidos, que é retroalimentada pelas estratégias de *apoio/aliança* a determinados posicionamentos dentro da arena na qual está inserida, como também de *boicote/desqualificação*. Enfocando somente o diagrama construído a partir da codificação, o *medo* como emoção preponderante acerca das denúncias, assim como as consequências da mediação desse conflito ou a capilaridade e a velocidade de sua *publicização*, é um ponto importante a ser considerado para a biografia das denúncias.

Se, em um primeiro momento, vinha trabalhando com a categoria da denúncia propriamente dita, ao longo das leituras persistentes das entrevistas pude perceber que estava frente a uma possibilidade analítica em que o gênero poderia me auxiliar nas descontinuidades e percepção de relações de poder que influenciaram, no caso desta pesquisa, diretamente o cotidiano escolar. Guiada por Josenildo Burity, procurei compreender os deslocamentos discursivos de gênero, uma vez que

[...] os deslocamentos sofridos pelo discurso hegemônico numa dada situação podem repercutir ou disseminar-se sobre diferentes dimensões e espaços sociais, suscitando aí “versões” da crise que reclamam saídas a partir do registro próprio daquelas dimensões e espaços, mas que podem vir a produzir efetivos de equivalência produtores de uma nova hegemonia. (BURITY, 2010, p. 18-19).

Partindo da hipótese apresentada ao longo deste trabalho, o gênero tem seu sentido questionado, deslocado e disputado na escola. Esse elemento traz, ao mesmo tempo, característica política por sua “natureza” fluida e em disputa.

Olhar para as denúncias de gênero como desveladoras dessas demandas divergentes, dentro de um cenário de suposta hegemonia, colocou a necessidade de investigar as relações e interações ocorridas na escola, recorte da presente pesquisa:

Pode ser difícil saber como iniciar a história de uma denúncia porque é difícil saber quando ela começa, pode ser difícil saber como terminar essa história porque é difícil saber quando uma denúncia termina [...] quando uma denúncia é feita por meio de um processo formal, o fim desse processo – você pode ter recebido uma carta, uma decisão, embora às vezes você nem receba isso, fica pendurado – não é necessariamente o fim da denúncia. Terminar a história de uma denúncia pode ser cortá-la em algum ponto arbitrário. Talvez a história termine quando não tivermos mais tempo ou energia para continuar contando. (AHMED, 2021, p. 21).

Sarah Ahmed, ao trazer a arbitrariedade do recorte histórico e social da biografia de uma denúncia, coloca a importância das leituras de ações que vão além do ato em si, ou ainda que não têm uma relação direta com ele. Além disso, a autora nos lembra de como é importante considerar a pessoa que está fazendo essa leitura e as possibilidades daí advindas.

No presente estudo, trabalho com as notificações extrajudiciais como objetos para a delimitação dos casos, mas é importante reforçar que, ao trazer a denúncia dos usos de gênero como elemento analítico, procuro apresentar as diversas denúncias realizadas nesses ambientes e que têm a notificação como ponto de inflexão para o

tratamento com as temáticas de gênero, pois elas são entendidas como um questionamento do papel da escola e da educação no seu sentido mais amplo.

Em ambos os casos, o gênero ganha diversos sentidos, e as hesitações acerca de sua relevância ganham forma por meio da inserção do termo em discussões de sexualidade, da ameaça que oferece à “inocência infantil” ou, ainda, da resistência à ampliação da democratização da escola como garantia ao direito da educação.

Por isso, busquei explorar não só o momento da notificação em si, mas também apresentar as outras denúncias que cercam a própria notificação e, como demonstra o relato da professora no início deste tópico, outras anunciações ocorridas dentro das escolas. Meu intuito foi realizar um exercício analítico que possibilitasse entender outros pontos da denúncia sobre os usos do gênero para além da notificação e entender sua dinâmica e seus desenlaces.

Nesse contexto, vale atentar para uma ponderação feita pela atual diretora da EMEI sobre as características das denúncias, que, segundo ela, diferem muito das denúncias experienciadas até então nas escolas em geral:

Então, assim, eu acho que o nosso medo em relação a essas denúncias não é exatamente o conjunto das famílias que estão na escola; eu acho que esse tipo de denúncia, ela nos ameaça, porque a narrativa e os instrumentos, os recursos que essas pessoas usam para poder denunciar a escola são recursos que não estão explicitados e não respeitam a institucionalidade; então, isso nos assusta. Quando a gente consegue ir para uma discussão do Conselho de Escola, quando a gente consegue colocar as famílias aqui na roda, a gente consegue conversar. O que nos dá medo é porque, no momento que a denúncia aconteceu, e ainda hoje tem tentativas, ela é uma coisa que a gente não consegue denunciar exatamente quem é o acusador, quem é a pessoa que está fazendo o ataque, porque é feito de uma forma covarde. Não é? Então, eu tenho medo, por exemplo, se a Polícia Civil vem aqui, você tem uma família que faz isso de ir para as redes sociais, aí tem pessoas que são partidárias de um radicalismo, que acredita que tem que fazer justiça com as próprias mãos e com as armas que estão sendo autorizadas circular pelo país; e não acredita na Constituição, não acredita na legislação... (Gestão da EMEI).

Essa caracterização das denúncias de gênero traz elementos importantes para a reflexão e está alinhada com diversos autores (ACOSTA; GALLO, 2020; PENNA, 2018b; BALIEIRO, 2018, entre outras), que entendem a perseguição, a exposição e as diversas formas de violência como estratégias exitosas da denúncia, pois elas são capazes de inviabilizar a disputa ao colocar o debate a partir de referências não consensuadas coletivamente.

Retomando a discussão de Chantal Mouffe (2006), é necessário que criemos espaços em que a discussão e o embate estejam garantidos, espaços para que adversários possam se expressar sem que a lógica da eliminação traga sentimentos como medo e desconfiança para a arena social.

Essa reflexão também traz a necessidade de estabelecer algumas diferenciações, as quais podem acarretar distintas estratégias e manejos. A origem da pessoa ou grupo denunciante permite ponderar de que maneira a discussão sobre gênero e sexualidade pode entrar na discussão da comunidade escolar. O representante da Supervisão da EMEI deixa essa diferença explicitada ao tentar delimitar a denúncia:

O que é que eu chamo de denúncia? É que nada aí... A escola deixa de ser um local onde as famílias e vão tratar dessas questões com a Direção da escola; e vem via imprensa, é... Denúncia via Facebook, denúncia via Câmara dos Vereadores, via Assembleia Legislativa. (Supervisão da EMEI).

A ampliação do entendimento da denúncia de gênero perpassa pela atenção às principais características de sua autoria, isto é, as estratégias utilizadas para reverberação e/ou enfrentamento e seus desenlaces e consequências.

A partir da primeira aproximação das denúncias dos usos do gênero apresentadas nesta tese, foi possível observar um traço fundamental: a resposta institucional à notificação extrajudicial modula a maneira como a denúncia de gênero se desenrola.

No caso da EMEF, verificou-se uma abordagem institucional, por mais que houvesse a demanda pela personificação no texto da notificação. Por outro lado, no caso da EMEI, em um primeiro momento a notificação ficou centralizada na figura da professora Aiana, que arcou individualmente com grande parte das consequências advindas desse posicionamento. Mesmo na reverberação da denúncia em 2021, dois anos após a denúncia inicial, esta permaneceu personificada na professora, ainda que nesse segundo momento tenha havido uma mudança na resposta institucional da escola, que possibilitou um novo posicionamento frente ao fato e uma nova proposta de enfrentamento.

Outro elemento importante foi a caracterização da figura denunciante. No caso da EMEF, a denúncia foi feita por um vereador, uma pessoa de fora da comunidade escolar. Já na EMEI, o denunciante estava intimamente ligado à escola,

mesmo que tenha recebido orientação de um grupo de pessoas ligado à sua comunidade religiosa.

Ademais, é importante que observemos os diferentes usos das tecnologias para a denúncia, pois há uma diferença entre a primeira, que ficou no âmbito interno à escola, e a segunda, que ganhou as redes sociais, causando comoção da comunidade. Tanto na EMEI quanto na EMEF as denúncias de gênero ganharam espaço a partir da disseminação através de redes sociais.

Contudo, é possível perceber outras distinções entre as denúncias. No caso da EMEI, a notificação foi apresentada pelo familiar da aluna de uma das professoras, ou seja, por mais que o nome da escola tenha sido citado na realização da denúncia, esta foi direcionada à docente. Além disso, optou-se manter assim a resposta pública à denúncia: o caso sempre foi de Aiana.

Já na EMEF, por mais que uma professora da escola tenha acionado o vereador, o parlamentar enviou a notificação para a escola demandando os nomes das pessoas envolvidas. Além de não ter obtido uma resposta positiva, ele teve de justificar o pedido sob forte comoção social em apoio à escola.

Ao longo desse processo pode-se dizer que a denúncia na EMEI foi entendida como um elemento desagregador em um primeiro momento. Já na EMEF, a avaliação feita pelas entrevistadas é que a denúncia serviu como um elemento aglutinador para a defesa da função da escola e da educação pública como um todo.

Todavia, a biografia da denúncia apresentou o fluxo dessas posições, já que as reverberações das notificações foram capazes de questionar os sentidos de gênero apresentados previamente em ambas as instituições.

As escolas que lidaram com essa situação são escolas que passaram, obviamente, por um processo político, não é, de... Que tem uma concepção de escola que incomoda, onde essas questões não são invisibilizadas. Não é isso? (Supervisão da EMEI).

Mais uma vez trago a fala da supervisão da EMEI como uma indicação importante da dimensão política no campo educacional. Afinal, ela sinaliza para a importância da discussão sobre a função da escola no processo, que, segundo o entrevistado, não pode ser invisibilizada.

A ideia foi analisar os diversos elementos apresentados nas entrevistas realizadas para ampliar os contextos nos quais as notificações ocorreram e como elas

foram sendo configuradas como denúncias de gênero, para, aí sim, olhar suas consequências e reverberações.

A proposta, explorada a seguir, foi esmiuçar esses possíveis caminhos e buscar as possibilidades por meio de três tempos propostos para essa análise: (i) preâmbulos das denúncias de gênero; (ii) explicitação das denúncias de gênero; e (iii) reverberações.

3.2 PREÂMBULOS DAS DENÚNCIAS DE GÊNERO

Desde lá, do começo, que isso não entrou suave. Isso entra rasgando quarteirão. (Gestão da EMEF).

Para que se entenda uma denúncia dos usos do gênero, faz-se necessária a exploração das demandas que, de alguma maneira, questionaram o discurso sobre gênero adotado pela instituição, no caso a escola. Esse movimento levou em consideração a realidade intraescolar e sua articulação com o contexto mais amplo, sendo contingente a ambos. Tal pressuposto foi importante porque ampliou o entendimento da denúncia e não a relacionou somente a uma ação repressora, como comumente as denúncias de gênero são definidas.

A Figura 2 apresenta uma sistematização gráfica da reflexão descrita neste tópico. Ela é composta pelas diversas codificações e seus vetores, relacionando-as às correlações de forças para a elaboração da análise.

Figura 2 – Correlações do preâmbulo da denúncia de gênero



Fonte: Elaboração da autora, via Atlas TI.

AD: Diagrama da codificação do preâmbulo da denúncia. Nela há as correlações de forças (associação, potencialização, causa, parte, propriedade e contradições) entre os códigos (desqualificação, boicote, embate, família na escola, estraga-razeres, direitos humanos, projeto, violência, função da escola, gênero na escola, legalidade do gênero, trabalho com gênero, prática docente e controle) para a elaboração da categoria.

A denúncia de gênero foi organizada a partir do olhar para o cotidiano escolar, em especial para o *gênero na escola*, a partir das vivências escolares, embates e disputas referentes à prática escolar e aos princípios que as embasam. Além disso, foi importante explorar as relações estabelecidas neste ambiente.

A *legalidade do gênero* não foi suficiente para a garantia do *trabalho com gênero* na escola. Na realidade, as práticas pautadas nos *direitos humanos* foram de encontro às percepções e *práticas docentes* e de familiares das crianças, demonstrando um desafio constante a partir de *disputas* e reflexão sobre a *função da escola*. Em outras palavras, a possibilidade ou não da adoção de uma perspectiva

inclusiva de gênero, capaz de enfrentar as violências e preconceitos, depende diretamente dos acordos por meio do projeto proposto para a escola.

Essa imagem fractal sobre o trabalho com gênero pôde ser identificada nos dois casos a partir das categorias (i) gênero na educação; (ii) disputas; (iii) relações de poder na escola; e (iv) reverberações. Por uma questão didática, preferi não demarcá-las, visto que busquei a fluidez do texto ao apresentar o processo analítico a partir das discussões em torno de cada uma delas.

3.2.1 Gênero como preâmbulo da denúncia na EMEF: basta falar de direitos humanos?

A EMEF apresenta-se como uma escola democrática e com um projeto político-pedagógico⁴² construído coletivamente desde 2004. Esse processo foi colocado por todas as entrevistadas como fundamental, tanto que o documento foi denominado nas falas como o “Projeto”.⁴³ Além disso, foi caracterizado como um elemento desejado e controverso para o universo escolar, como explicaremos adiante.

O Projeto foi desejado, pois surgiu a partir da necessidade de se colocar em prática os ideais da educação emancipatória e democrática, entendidos como pilares para a construção de uma escola capaz de estimular a autonomia moral e intelectual de todas as pessoas envolvidas.

Esse foi um movimento conflituoso, que deu a tônica das relações na EMEF, já que desde o início o documento foi construído a partir de disputas e enfrentamentos que tiveram a diretora como protagonista, porque, para parte da comunidade escolar, foi a partir da sua liderança que a instituição conseguiu se constituir como tal e ser referência na cidade e no país.

A reflexão sobre a gestão democrática está intimamente ligada às discussões sobre democracia e participação no ambiente escolar, pois, mais do que garantir os

⁴² Início da nota. O PPP é entendido como o documento que refere à construção coletiva do trabalho escolar e dos elementos que compõem a identidade da escola, sua cultura e vocação autônoma.

⁴³ Início da nota. Optei por utilizar a letra maiúscula para diferenciar o PPP de outros projetos realizados na escola, pois esses últimos não têm sua centralidade. Fim da nota.

espaços necessários para a participação, a concepção democrática na gestão escolar⁴⁴ coloca a necessidade de dinâmicas capazes de garantir um processo

[...] sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola. (SOUZA, 2009, p. 126).

Nesse sentido, para que o Projeto fosse desenvolvido, era necessária a participação intensa do coletivo da escola, na construção de espaços de convivência para além dos preestabelecidos pelas políticas públicas vigentes.

Tinha uma regulação, com o Conselho de Escola, que não era mais consultivo, mas deliberativo; então, a gente tinha o espaço do Conselho para pensar o projeto político-pedagógico da escola, e que tinha uma comunidade que agora não aceitava mais só a gente falar: “Ah, vamos fazer isso, vamos fazer aquilo”; mas ela cobrava, de fato. É daí quando a gente começa a mudar... (Gestão da EMEF).

Essa configuração tornou o Projeto significativo para a EMEF, sendo disputado incessantemente por diferentes grupos na escola. Isso porque ele foi um dos elementos centrais para a discussão sobre os sentidos da educação escolar estabelecida na escola, uma vez que, para parte da comunidade, ele era entendido como algo que deveria ser preservado, enquanto para outro grupo representava a possibilidade de mudança. Daí advém a necessidade de sua contestação:

O mundo muda muito rápido; e se o projeto político-pedagógico, ele não for sendo melhorado, adaptado, discutido, debatido e reinventado, ele não vai atender as necessidades da comunidade escolar. E aí acaba que essa coisa desse fanatismo de defender esse projeto político-pedagógico contra esse inimigo externo, que é a direita, faz com que ele fique parado nesse mesmo lugar. E aí existe uma importância em demonizar todo mundo da própria esquerda que faz qualquer tipo de crítica, porque daí a gente está criticando; então, é porque a gente quer destruir, a gente tem que parar de querer destruir, porque o inimigo comum é a direita. (Família 3).

⁴⁴ Início da nota. Concordo com a noção de gestão apresentada por Marques (2003), que busca contemplar as dimensões política, técnica e pedagógica da administração escolar. Assim, a gestão passa a ser utilizada no sentido de gerência, a fim de garantir a eficiência do sistema educacional. Fim da nota.

Esse aspecto controverso do processo se deu a partir das relações estabelecidas para sua construção. Na prática, a gestão democrática mostrou-se mais difícil de ser exercida no cotidiano escolar, afinal a participação direta da comunidade, nos diferentes espaços deliberativos da escola, abriu espaço para que diversas demandas dos variados grupos – gestão, famílias, educadoras e estudantes – emergissem a ponto de colocarem em questionamento o próprio Projeto pensado para a escola.

Maria Eulina Pessoa de Carvalho (2004) já alertava para a complexidade da relação família-escola, já que, segundo a autora, a idealização dessas posições acabava criando expectativas que não eram supridas no cotidiano. Essa tensão também permeou as disputas em torno do Projeto na EMEF:

A escola que quebrou paredes para a comunidade entrar, para a comunidade participar etc. Mas na hora H, de como funciona isso, de quais são os processos que funcionam mesmo, ele não se sustenta; e aí precisa angariar mais pessoas para defender eles, porque existe um projeto, e a gente não sabe mais. Tipo, tem, tem o projeto lá, aprovado do Conselho, tem o projeto. Mas, assim, é um projeto imaginário, que só existe na cabeça da direção. (Família 2).

Essa dinâmica foi lida muitas vezes a partir da lente do antagonismo, pois, desde o início da elaboração do Projeto, a Gestão⁴⁵ se colocou como principal defensora do direito à aprendizagem de crianças e jovens, muitas vezes indo na direção contrária das demandas apresentadas por docentes ou famílias (greve, inclusão etc.), com pautas vinculadas ao direito à educação de qualidade:

Já tinha essa concepção de “direito”. Por exemplo, uma das grandes discussões era: o direito dos professores é faltar, ter a possibilidade de falta. Ok. Mas e o direito dos alunos? Então, isso era uma conversa que rondava, o tempo todo, o projeto pedagógico da escola, a questão dos direitos. Então, assim, eu acho que isso era muito forte, porque quando os pais me pedem para estudar as leis, eles vão para o lugar do direito. (Gestão da EMEF).

A defesa do direito de crianças e jovens foi levada ao limite com o posicionamento de parte da comunidade escolar contra as greves e paralisações docentes. Na prática, isso significou a entrada dessas famílias, mais especificamente

⁴⁵ Início da nota. Utilizarei a letra inicial maiúscula para designar e nomear o grupo de pessoas responsável pelo trabalho na EMEF. Fim da nota.

de mães, no cotidiano escolar. Essas mulheres eram conhecidas como as “mães do Projeto”, por suas afinidades com o PPP da escola.

Junto com isso, a gente também começou um trabalho com as mães, dentro da escola, que elas entraram porque faltava funcionário. A gente tinha três funcionários que cuidavam da limpeza, do lanche e do recreio das crianças; e tinha uma reclamação intensa, de que as crianças se batiam no recreio; e apanhavam, na hora do recreio. (Gestão da EMEF).

Novamente, as mulheres protagonizaram a construção de alternativas para a manutenção do trabalho na escola. Conforme nos alerta Maria Eulina Pessoa de Carvalho (2000), também no campo educacional o cuidado das crianças fica a cargo das mulheres, e respostas pontuais como essas acabam por desviar o foco da demanda por melhoria da estrutura escolar, colocando as famílias, em especial as mães, como “professoras coadjuvantes” da educação das crianças:

Entretanto, por ser considerado natural, expressão do amor e do dever dos pais, o apoio da família ao sucesso escolar ainda permanece mais implícito do que explícito na pesquisa e política educacional, bem como na prática escolar. Igualmente implícitas permanecem as relações de classe e, sobretudo, de gênero, que compõem os modelos de família que conduzem ao sucesso ou ao fracasso escolar. (CARVALHO, 2000, p. 144).

Em um primeiro momento, essa configuração não foi questionada, mas com o tempo as contradições apareceram e algumas vozes começaram a reclamar a necessidade de detalhamento sobre o direito à aprendizagem das e dos estudantes, por meio da defesa do Projeto tanto com relação ao alcance como à forma e ao conteúdo.

Mas é que a defesa do Projeto, depois de um tempo, você convivendo, você percebe que ela perdeu o sentido, ela perdeu o seu conteúdo. Por que? O conteúdo que enchia essa compreensão do Projeto, que é a autonomia dos estudantes em se organizarem, que é conseguir fazer os debates etc., etc., etc. Não é bem assim. (Família 2).

Um exemplo concreto foi a demanda colocada pelas estudantes por uma educação que abarcasse as discussões específicas de gênero e sexualidade na EMEF, por conta de relatos de violências vividas por estudantes do sexo feminino dentro e fora da escola.

Esse debate ganhou fôlego na escola alimentado pela efervescência dessa discussão no plano macro, pela perspectiva feminista nas discussões dos direitos humanos, em especial no que dizia respeito às discussões sobre os direitos das mulheres deflagradas por campanhas e debates nas mídias sociais, alternativas e/ou feministas sobre assédio sexual (ALMEIDA, 2022), com *slogans* como “chega de fiu-fiu” e “meu corpo, minhas regras”. Assim, a proposta da pedagogia feminista de Sara Ahmed foi trazida para a escola como uma alternativa para que as vivências sexistas pudessem ser problematizadas e ressignificadas:

Acontecia os casos, e a gente fala: “Não, vamos fazer uma conversa. Vamos fazer alguma coisa aqui para resolver”. É para conscientizar os alunos e pais de alunos, e tal; para ver se a gente consegue, de alguma forma, trazer essa discussão de uma forma saudável. E, também, deixar essas crianças que estavam sofrendo violências em um ambiente mais acolhedor, mais confortável para elas... (Família 1).

Entretanto, essa proposta foi entendida pela Gestão da EMEF como uma ingerência ao trabalho realizado na escola, afinal o Projeto contemplava a perspectiva dos direitos e, para algumas pessoas, isso bastava para que tivesse subentendido o trabalho com direitos humanos.

Atravessou as práticas da escola, nas provocações das crianças em relação aos professores, em relação a Direção da Escola... Uma menina pega um absorvente e fala na sala que ela tem que trocar o absorvente. E é isso, não é? Daí eu acho que foi indo para tudo, começou a acontecer, não é? Não tinha mais uma questão de diálogo com as crianças... Com algumas crianças já era... Estava impossível, e com as comunidades também começou a ficar impossível. (Gestão da EMEF).

O processo que estava ocorrendo na EMEF ia ao encontro de um movimento mais amplo das demandas sociais que vínhamos vivenciando desde 2013 e que se relacionavam a diversas manifestações sobre a autonomia do corpo feminino.

Precisa-se falar, especificamente, de gênero. Até porque a gente vê, assim, não adianta... Não existe luta de classe sem recorte de gênero. Então, se não se falar sobre isso, isso vai ficar pairando, ali, só. E quem sempre, não é, dentro dessa pirâmide, quem sempre acaba se dando mal são as pessoas, as pessoas negras, as mulheres, não é? (Família 1).

Por mais que os operadores do discurso antigênero tentem alardear, não há como negar que as vivências são marcadas pelas relações sociais de gênero, que

estão por toda parte em nossa sociedade, inclusive na escola. Isso significa que a maneira como se abordam os temas e conceitos, como também sua materialidade, a partir de práticas docentes e materiais disponibilizados, contribui para formar a maneira como as crianças serão estimuladas a brincar ou como estudantes em geral serão estimuladas a ocuparem o espaço. Essas e outras situações podem ser observadas e, conseqüentemente, analisadas a partir da lente do gênero.

Nesse sentido, o embate pelo entendimento do gênero na EMEF surgiu muito antes da chegada da notificação extrajudicial, relacionado às dinâmicas escolares que culminaram em posições antagônicas entre os membros da organização escolar.

O evento disparador dessa ruptura foi a discussão sobre o código de conduta da escola, mais especificamente no que se refere às vestimentas das estudantes na escola. Esse questionamento desencadeou uma mobilização coletiva e estudantil que se propagou por toda a EMEF, em resposta ao controle exercido pela gestão da escola mas também às violências vivenciadas pelas estudantes:

As meninas do 9º Ano fundaram um Coletivo Feminista. Por que? No Código de Conduta [...] era proibido as meninas irem de short. E as meninas foram fazer o debate em todas as salas de aula, as meninas do 9º Ano, para fazer essa modificação; porque tinham sido barradas várias vezes na entrada da escola; em especial, no verão. O negócio foi lindo, do tipo: as crianças, na época, a minha filha não era formalmente do Coletivo Feminista, e virava: "Porque nós do Coletivo Feminista, e está correto". Foi um negócio que tomou um corpo gigantesco na escola. E dessa vez, não foi via as mães; tipo, na Comissão de Direitos Humanos, a gente estava tentando fazer as coisas funcionarem, mas a vida estava muito difícil. (Família 2).

Algo que parecia contornável para parte da comunidade escolar mostrou-se disruptivo para outro grupo, que demandava mudanças importantes no entendimento da escola e da sua função naquela comunidade.

A Gestão viu-se em um dilema, pois havia uma demanda que extrapolava a governabilidade da equipe e colocava a escola em um terreno movediço, pois a capacidade de diálogo estava se esgotando, transformando uma demanda grupal em um dilema institucional.

É interessante pensar que foram os preceitos da gestão democrática e os espaços institucionais construídos para tal que tornaram possíveis a capilaridade dessa demanda na EMEF, pois, a princípio, foram feitas discussões entre as e os estudantes da escola com o objetivo de utilizar o espaço das assembleias para a alteração do código de conduta da escola:

Nós, alunos da EMEF, convocamos uma assembleia, amanhã, quinta-feira, dia 24/09, com o intuito de reescrever parte da Carta de Princípios referente ao uso de roupas adequadas. Nesse princípio da Carta, não são citadas normas específicas em relação às roupas dos alunos. Após uma aluna do 8º ano e uma aluna do 9º serem repreendidas por estarem usando shorts curtos demais, provocativos e distrativos, resolvemos repensar os conceitos antiquados do corpo docente. Proibindo o uso de shorts curtos ou regatas, os adultos estão nos dizendo, inconscientemente, que a culpa do abuso sofrido pelas mulheres é das roupas que elas usam, e mostrando que a vestimenta importa mais do que a educação e respeito. Nós sabemos que a regra de roupas curtas não é aplicada aos meninos. Iremos reescrever essa seção da Carta de Princípios, para que as meninas possam usar os shorts que preferirem, usando o próprio bom senso. Sugerimos que recebamos palestras feministas para conscientizar, principalmente, os meninos e o corpo docente escolar. (Carta aberta das estudantes da EMEF).

Novamente, essa mobilização foi lida pela Gestão como uma desqualificação do trabalho realizado até então pela escola, afinal as discussões de gênero, assim como raça e diversidade sexual, estavam inseridas no Projeto. Não haveria necessidade de um enfoque feminista no trabalho da escola, muito menos demandado diretamente por estudantes. Segundo a Gestão, essa era uma pauta externa à EMEF, vinda da mídia e das famílias.

[...] outro momento social, outro momento de organização; e começa aquela coisa das mulheres falando “meu corpo, minhas regras”. Foi nessa época, tudo isso. Em toda a escola, “meu corpo, minhas regras”; enfim, daí elas me perguntam, daí elas me expõem. (Gestão da EMEF).

É interessante notar a relação feita pela Gestão da escola entre os eventos sociais e a maneira como eles reverberaram na instituição. Mais do que olhar para eles como simples influências, vale atentar para o que Joan Scott (2012) chama de reverberações feministas, ou seja, as ondas capazes de ampliar uma demanda social. Isso se materializou na escola a partir do questionamento do código de vestimenta e da forma como ele ganhou eco na comunidade escolar:

Combina com uma escola democrática falar de roupa adequada e de distração e de provocação? Não combina, não é? Mas, ao mesmo tempo, a gente vê que tem muitos conceitos machistas, que são propagados aí por muitas pessoas que se dizem progressistas e democráticas, e tal. Então, eu acho que essa questão do machismo, ela é uma questão... Não vou dizer... Ela não chega a ser a parte, porque tudo faz... Faz parte uma coisa só; mas é uma questão que requer uma discussão específica, não é? Dentro desses ideais democráticos, e tal. A questão do machismo, a questão de gênero, precisam ser conversadas. (Família 1).

Se para um grupo estava certa a necessidade da conversa, para outro ela deveria ser feita de forma indireta, com um ritmo mais lento:

E daí vira um acirramento de postura aqui dentro da escola, por que? Alguém já achava que tudo bem entrar desse jeito na escola. Outros não queriam que entrasse desse jeito. E aí a gente faz a tal da Semana de Gênero, quando a gente organiza a Semana de Gênero, tentando acalmar a confusão, porque daí as crianças, as meninas do 8º e 9º ano inventaram uma Comissão aqui dentro; que ia cuidar disso... (Gestão da EMEF).

A Comissão em questão se trata do Coletivo Feminista, uma instância de participação estudantil para as discussões sobre temas relacionados aos feminismos. Contudo, a Gestão não entendia a necessidade de um espaço exclusivo para as estudantes, pois, para tematizar essas questões, o ideal seria estender o espaço à escola toda. Afinal, a instituição tem um histórico importante no que se refere à garantia de direitos das e dos estudantes.

Esse episódio nos alerta para os desafios da prática de gestão democrática. Como ressalta Ângelo Ricardo de Souza (2009), sua definição pressupõe a discussão sobre a ideia de democracia e de como a operacionalização do conceito deve ir além dos espaços preestabelecidos (conselhos, eleições, associações de pais, grêmios estudantis) para que de fato haja a democratização da gestão.

A saída encontrada pela escola foi a realização da Semana de Gênero e Educação, um evento para ampliar as discussões sobre gênero e sexualidade com a comunidade escolar. Foram planejadas diversas ações durante uma semana que contou com atividades para estudantes, familiares e comunidade em geral.

Vale destacar que a Semana de Gênero e Educação foi organizada para aplacar a confusão instaurada na escola, isto é, foi uma estratégia idealizada para lidar com conflitos, no caso as ações desestabilizadoras que colocaram em suspensão o trabalho realizado na escola. Mas ela também poderia ser entendida como a possibilidade de a EMEF criar um sentido para o trabalho com gênero e sexualidade.

O evento foi organizado por parte da equipe docente e endossado pela Gestão, mas sem a participação direta das estudantes no processo. A Semana foi apresentada a toda a comunidade escolar alguns dias antes do seu início, em uma reunião tumultuada, pois foram feitas manifestações por parte das estudantes. A queixa era direcionada à escola e a maneira como estava conduzindo os casos de

violência ocorridos dentro do ambiente escolar, mais especificamente um caso de assédio cometido por um funcionário da escola contra uma estudante:

E essa reunião, ela foi um fracasso, do ponto de vista organizativo, para a Semana de Gênero; mas ela foi muito ilustrativa, do ponto de vista das violências de gênero e da narrativa oficial, das narrativas individuais internas da escola. A partir desse acontecimento, a gente cria uma Comissão de Gênero. (Família 3).

A denúncia da estudante foi recebida com espanto e indignação pela Gestão, que entendia que se tratava de um caso pontual, que deveria ser tratado no âmbito da escola, e não exposto em uma reunião com a comunidade escolar.

O posicionamento contrário de parte da comunidade escolar mobilizou um grupo de famílias para a criação da Comissão de Gênero, que, posteriormente, passou a abarcar as discussões de gênero, diversidade sexual, raça e classe, ressignificando o sentido do termo direitos humanos.

A Comissão de Direitos Humanos nasceu do incômodo de algumas famílias em relação às práticas realizadas na escola. No início, acreditou-se que essa seria uma estratégia interessante, afinal existiam diversas comissões que organizavam a participação das famílias no funcionamento da escola. Porém, isso não se concretizou na prática; pelo contrário, a CDH constituiu-se em um ponto de inflexão na relação entre a escola e a comunidade, uma vez que, ao longo dos anos, tornou-se a principal instância de questionamento institucional da EMEF:

E passa a questionar, inclusive, as ações da escola, que, teoricamente, são afirmativas; e contestar o discurso com a prática. Não é? O discurso da escola, é a Semana de Gênero. A prática da escola, é: “cala a boca. Vão para fora, porque vocês estão atrapalhando aqui a gestão escolar”. Então, uma hora que a gente soma essas duas coisas... a Comissão de Direitos Humanos, ela surge num incômodo; então, a gente sempre incomodou. O surgimento já é uma pedra no sapato, já é uma ferida aberta. (Família 3).

Nesse cenário, o antagonismo estava instaurado, pois criaram-se dois polos na escola: de um lado, a Gestão, e de outro, a CDH, que representava o questionamento radical ao PPP e, conseqüentemente, à escola. Vale destacar que o gênero entrou nesse embate como elemento disparador e desestabilizador de um suposto acordo mantido até então, no entender da EMEF. A indagação da legitimidade

dessa discussão foi colocada à prova desde o seu surgimento, no qual o gênero ganhou uma centralidade a partir da desestabilização:

Esse que é o problema. Você não pode puxar uma coisa e falar: “Ah, vamos trabalhar isso só”. Por isso que eu, desde o começo, e é opinião, direitos humanos, quando você me pergunta: “Está em todo lugar?”, está em todo lugar. Em todas as ações, a gente tem que estar com isso claro. Não precisaria, necessariamente, [...] [de] uma Comissão de Direitos Humanos, porque isso devia ser a meta nossa, o tempo todo; e todas as ações pautadas por isso. Eu não precisava ter uma Semana de Direitos Humanos, isso tinha que estar no bojo da nossa estrutura. Agora, é diferente de outras comissões, que têm um objetivo específico. (Gestão da EMEF).

A Semana de Gênero e Educação, criada como resposta à demanda pelo trabalho com a temática de gênero, foi um disparador de uma disputa interna, com reflexos que moldaram o trabalho nos anos seguintes, tendo como figuras centrais a Gestão – e aqui entra parte da comunidade escolar que se alinhava com a proposta apresentada até então – e a CDH, que antagonizava com a posição estabelecida pela Gestão:

E aí, assim, todos os debates de gênero que a gente teve na escola, por exemplo, que foi esse questionário, isso e aquilo outro, sempre partiu ou dos estudantes ou de uma parcela... Ou de uma parcela dos estudantes, de uma parcela dos pais e uma parcela dos professores. A gestão, ela sempre teve uma posição de frear o debate, não deixar ele o mais aprofundado possível. Não é? Na superfície, parece que está tudo ok; mas, ali, no diálogo, dos cotidianos, ele não avança, ele é freado. (Família 2).

A criação da CDH foi entendida como um questionamento do Projeto da EMEF, uma crítica ao trabalho feito até então, mas se mostrou fundamental para o enfrentamento dos questionamentos externos que vieram com a notificação extrajudicial que viria a seguir.

3.2.2 Gênero como demarcador na EMEI: minha família, minhas regras?

Por meio do mesmo exercício realizado no caso da EMEF, a proposta aqui foi explorar, a partir dos relatos das pessoas entrevistadas, os elementos que antecederam a notificação extrajudicial, como possibilidade de ampliar e complexificar a análise realizada neste trabalho.

Nesse sentido, a denúncia de gênero vinculada à EMEI confunde-se com o relato da professora Aiana, pelo fato de ela, em um primeiro momento, ter sofrido a acusação, e não a escola, com consequências tanto no âmbito privado quanto na maneira e nas respostas ofertadas pela escola e órgãos competentes à época do ocorrido.

Falar do preâmbulo da denúncia na EMEI requer discutir as posturas adotadas pela professora em sala de aula, em uma escola em que as discussões envolvendo as temáticas de gênero não eram consensuadas, mas onde, mesmo assim, Aiana realizava um trabalho pautado nos direitos humanos com as crianças e suas famílias.

Segundo o *Educação em direitos humanos para todas as idades* (SÃO PAULO, 2019), documento de referência para o trabalho na rede de São Paulo, os direitos humanos podem ser entendidos como um conjunto de valores políticos e éticos adotados por diversos países, mas cujo entendimento é resignificado e disputado. Atualmente, a dignidade da pessoa humana está relacionada a vida respeitada, com liberdade, igualdade de direitos no tocante aos bens sociais, com respeito às diferenças, solidária, democrática e com justiça socioambiental.

A utilização do referencial dos direitos humanos para o trabalho com gênero na educação infantil está alinhada ao movimento de ampliação das formas de socialização de crianças, permitindo que as posições naturalizadas possam ser questionadas e até mesmo problematizadas, com isso ampliando as possibilidades na construção de espaços de emancipação para esses sujeitos.

Contudo, não é de hoje que autoras debatem o desafio depositado na escola, pois, ao mesmo tempo, ela é uma das principais instituições responsáveis por ensinar (e enquadrar) crianças a partir de expectativas de gênero e sexualidade construídas e naturalizadas na sociedade (LOURO, 1997). Ocorre que nesse movimento há brechas, nas quais os sentidos e significados são ampliados a partir das relações estabelecidas entre as pessoas envolvidas. Em outras palavras, o enquadramento contém em si a possibilidade de sua resignificação, pois ele se faz nas relações entre as pessoas envolvidas. Esse foi o caso de Aiana e suas alunas e alunos.

A dinâmica da EMEI era permeada por essa disputa, pois, conforme discutido no caso da EMEF, mesmo havendo a legalidade do trabalho com as temáticas de gênero e sexualidade por meio das políticas educacionais do país e da cidade, havia uma resistência para que esses temas fossem trabalhados (de forma intencional) na educação básica, em especial na educação infantil:

[...] eu penso assim, que o assunto sobre gênero, ele se confunde com sexualidade; então, as pessoas erroneamente fazem essa: “Ai, não, não vamos falar disso, porque não vamos falar de sexo para as crianças”. Então, assim, é uma coisa absurda, e que ainda está, assim, está na boca de... Dos profissionais da escola, sabe? É, eu acho... E é curioso mesmo; porque, assim, fala-se tanto, não é, na mídia, e tudo; mas, quando é para falar sobre o assunto com tranquilidade, com embasamento teórico, com uma reflexão, aí as pessoas já não querem falar, porque justamente associam à sexualidade; e sexualidade, daí que é um tema que não pode. (Professora 1).

Esse paradoxo fez-se concreto, pois no geral as educadoras se preocupavam mais com as manifestações da sexualidade das crianças do que com os comportamentos e expectativas de gênero. Há uma dificuldade em se pensar a junção entre sexualidade e gênero e como ela é operacionalizada na prática. Vale ressaltar também que o gênero estava sendo intensamente trabalhado nas posturas das professoras da escola, mas, quando houve a delimitação para uma reflexão com uma intencionalidade, ela ficou restrita a uma parcela pequena que tinha uma disposição pessoal para o trabalho.

No caso de Aiana, essa sensibilidade é advinda da sua história pessoal, pois, como veio de uma família de educadoras, a docência parecia um caminho “natural” para ela. Já no magistério, entendeu que trabalharia com a educação infantil. Segundo ela, o interesse pelas temáticas de gênero se deu pelas experiências familiares, pois o irmão se assumiu homossexual ainda na adolescência e, para ela, havia a necessidade de um cuidado.

Então, as escolas, elas têm que parar de pensar isso, as pessoas... As pessoas têm que parar de pensar isso, porque enquanto ficar pensando só nisso, que ela não quer que o filho dela seja gay, tem um monte de gay morrendo, tem um monte de mulher sendo assassinada, tem um monte de gente que está escondida, que se suicida. Não é? Então, é uma coisa muito séria, e a gente precisa falar disso, tanto de raça, de classe, não é; a gente precisa falar de gênero; porque, gente, onde é que a gente vai parar? Não sei. (Aiana).

Para Aiana, a garantia do trabalho com essas temáticas era uma forma de proteger as pessoas que não se adequavam às expectativas de gênero, mesmo que isso ocorresse ainda na educação infantil. Mesmo sem ter as informações concretas, a preocupação dela se aproximava à de diversas pessoas que estudam a escola como uma instituição capaz de perpetrar estereótipos e violências de gênero.

Por conta disso, sempre se preocupou em criar espaços em suas salas de aula para o acolhimento, questionamento de expectativas e estereótipos de gênero, além da experimentação da diversidade entre as crianças.

Gente... 2015, a gente está ouvindo isso. Pelo amor de Deus, não é? “Ah, você viu ele? Não sei não, viu; eu acho que ele tem um jeitinho”. Tem jeitinho de que? Gente, é uma criança de 5 anos. Jeitinho de criança, não é? Então, nas minhas práticas sempre teve coisa de cabelo, de pintar a unha, de se maquiar, de... Sabe, de brinquedo de criança, não é; de misturar esses brinquedos, aí virar tudo de criança, não é; de combater, um pouco, a coisa do rosa, assim, não é; de só o rosa, não é; o rosa é lindo, mas só o rosa, não é? (0:22:02) aplica o rosa só para a menina, aí não dá. (Aiana).

Essa atitude marca um posicionamento pessoal no que se refere às práticas pedagógicas das outras professoras da escola, mas também um enfrentamento ao que estava sendo proposto pela própria instituição naquele momento:

Então, várias coisas que contribuem muito para a violência mesmo, não é, para a violência de gênero, porque é uma coisa besta, assim: agenda de meninos, aqui; e agenda de meninas, aqui. Não é? Ou então, a fila de menino e fila de menina. É, três meninos... eu lembro bem de uma professora, que ela... tinha que ser três meninos e três meninas numa mesa, não é; porque as meninas são dóceis, e equilibram aí com os meninos, que são os capetas. Não é? Assim, entre aspas. E aí, então, as crianças não tinham nenhum direito de escolher onde elas queriam sentar, com quais amigos elas queriam sentar, com as amigas, não é; tinha que ser três e três. Então, se vinha a quarta amiga, ela não podia mais se sentar com aquelas três, porque já tinha três; então, ela tinha que dar o lugar para três meninos, que a mesa era de seis, a mesa do refeitório. (Aiana).

Essa postura trouxe com o passar dos anos uma posição antagônica em relação às outras docentes e a gestão da escola. Postura entendida como uma denúncia, pois a escola tinha um grupo de profissionais que estava na instituição há muitos anos e conduzia o trabalho de maneira autoritária e excludente:

Então, quando essa situação aconteceu, a gente já vinha vivendo um ambiente hostil para a gente, um ambiente agressivo, um ambiente desrespeitoso, um ambiente excludente, não é? Um ambiente em que as pessoas... Era velado esse comportamento, não é? De fazer piada, de fazer chacota... Havia uma resistência muito forte a tudo que era, é... Não é nem inovador, mas o que era proposto pelos documentos da Rede, o que era proposto pelo que a gente tinha de legítimo na legislação, que tinha que ser oferecido para as crianças. (Professora 2).

Retomando as discussões propostas por Joan Scott, é possível dizer que as expectativas de gênero moldavam o ambiente escolar, como também as possibilidades (e capacidades) de aprendizagens entre as crianças. O gênero estava construindo a EMEI e a maneira como esse embate estava sendo arquitetado; a escola estava moldando a forma com o gênero era tratado ali.

A despeito das normativas construídas ao longo das últimas décadas no país e na cidade de São Paulo, o trabalho com gênero ocorria, em sua grande maioria, a partir de perspectivas essencialistas baseadas nas expectativas de gêneros das professoras.

É uma escola dividida, uma escola dividida: e quem é que assume essa nova forma de lidar com a escola, que está pautada legalmente, não é? Então, nós já temos aí o Currículo da Infância Paulistana; que, mas nem sempre um currículo muda uma escola, não é? Aliás, quase sempre, é que não basta; se não é ações das pessoas que estão lá, uma publicação, enfim, não basta. (Supervisão da EMEI).

O ambiente de trabalho ficou insustentável, a ponto de Aiana e mais duas professoras se considerarem oposição durante a maior parte do tempo na escola. Mas é evidente que esse não foi um movimento unidirecional: as três também apresentavam um posicionamento que poderia ser compreendido também como um incômodo com a instituição, uma anúnciação:

E eu acho que daí isso incomoda também, porque daí tem duas questões que estigmatizam quem quer fazer diferente. Uma, porque acho que elas pensam: “Ah, se ela está fazendo diferente, eu vou ter que fazer também”. E daí a outra é: “Ah, eu não quero fazer; então, eu vou criticar”. Não é? E daí fica essa polarização. E mesmo não querendo fazer, fica querendo impedir que você faça. (Professora 1).

As docentes foram colocadas à margem, em um processo violento que passou pelas práticas, mas também por quem elas eram e como essas características eram incompatíveis com aquele ambiente. Conforme coloca Ahmed (2018), as outras professoras tentariam de qualquer maneira manter o *status quo* da EMEI:

A gente não era aceita, nunca votava no Conselho de Classe, na APM; então, mas, mesmo assim, a gente ia, só tinha voz, não tinha voto. E aí virou uma guerra, a escola, não é; virou uma guerra de poder, elas achando que a gente queria poder, mas a gente só queria trabalhar; mas elas realmente queriam poder, queriam mandar na escola. Assim, na verdade, já mandavam. (Aiana).

O clima na escola ficou insuportável no decorrer dos anos. Mesmo assim o grupo de professoras continuou a propor ações que divergiam da postura do restante da EMEI:

[...] ah, então, tinha coisas assim, por exemplo, de falar do meu cabelo, que o meu cabelo era horroroso, que eu andava mal-vestida, que eu era fedida, que... Essas coisas, falavam de nós três. E aí, enfim, eu, então, assim, eu era tudo isso, mas eu acho que eu fui a pessoa que mais evoluiu lá, que mais estudou, que mais... Eu sou uma pessoa muito articuladora; então, eu fui uma pessoa que levei muita coisa para lá, conheci algumas pessoas da música, não profissionais, mas amadores, não é; levei muita gente para fazer coisa lá. Encabecei a Virada da Educação, que eu não sei se vocês conhecem. (Aiana).

A violência perpassou diversas instâncias nesse coletivo. Esse é um ponto a ser considerado, pois o fato de elas serem mulheres e negras intensificou as situações de opressão. Essa autodeclaração é fundamental para entender o grau das violências vividas nas escolas, pois as professoras não eram desqualificadas somente pelas suas ações com as crianças, mas havia um componente discriminatório a partir dos elementos de gênero e raça.

Contudo, a correlação de forças mudou com a entrada de uma diretora e de um supervisor participativos e sensíveis para as questões dos direitos das crianças. Esse fato foi importante para que Aiana aceitasse ficar mais tempo na escola e realizasse diversas atividades com essas novas parcerias.

Essa mudança de posicionamento da gestão escolar causou um efeito rebote por parte das professoras da escola, especialmente no que se referia ao trabalho feito pela Aiana e suas parcerias. Esse período compreendeu os anos de 2015 a 2017, mas, no final de 2017, a diretora anunciou a sua aposentadoria:

[...] eu não sabia que ela ia aposentar em 2017, soube em junho, eu falei: “Ai, vai começar tudo de novo”. E aí eu falei: “Então, esse ano, eu saio também”. Aí ela aposentou, eu acho que em outubro; e aí, em novembro, teve o processo de remoção, eu me inscrevi e não consegui sair. Não consegui nesse (0:58:48), eu só indiquei três escolas, não tinha vaga, não consegui, fiquei lá. E aí todo esse ódio, desses 2 anos, ele veio, não é? Ele veio para a gente; e assim, bem forte. Não é? Eu não sei se quiseram me atacar, de verdade; ou, assim, é... De verdade, não; com intenção ou sem intenção. (Aiana).

Com a saída da diretora parceira em 2018, entra em cena uma equipe despreparada que, de acordo com Aiana, não sabia o que estava fazendo na escola:

Entrou esse trio gestor, e foi o caos, não é? Caos completo. [...] Por exemplo, se fosse essa outra diretora, é... Ela te... Não é que... Poderia ter acontecido tudo isso, mas talvez de um jeito mais brando, ou não ter acontecido, não é? Porque, ou a gente pega as coisas também na hora que está nascendo; ou a gente vai deixar crescer, e a gente não vai dar conta. Então, foi bem isso que aconteceu; aí começa toda a história. (Aiana).

No início do ano letivo de 2018, a professora Aiana fez uma reunião com as famílias da nova turma para se apresentar e expor a proposta de trabalho com as crianças. Segundo ela, essa era uma prática comum, e ela nunca tinha tido problemas com as famílias. No entanto, nesse ano, um familiar veio falar com ela, utilizando um tom contrariado:

*Aí acabou a reunião, ele veio e falou para mim, bem assim, na minha cara assim, ó, com o dedo: “Eu não gostei, viu”.
Eu já tinha terminado a reunião já... 2 horas de reunião contínua, sentados, todo mundo acaba, eu fico lá na reunião conversando:
– Eu não gostei.
– Mas o quê que você não gostou?
– Eu não gostei dessa coisa de gênero.
Aí eu fiquei pensando: mas que coisa de gênero que ele não gostou? Aí eu falei, assim:
– Olha, podemos conversar. Só que agora eu não posso conversar com você porque eu estou me despedindo das famílias, eu estou conhecendo as famílias, mas a gente pode marcar.
Ele entendeu que eu tinha feito uma Especialização em Ideologia de Gênero. (Aiana).*

Novamente recorro a Joan Scott e sua reflexão sobre ecos da fantasia para explorar a maneira como o gênero foi acionado e significado para esse familiar no momento em que Aiana apresentou a proposta de trabalho para aquele ano com a turma. Pode-se supor que o que estava em jogo para o familiar era o bem-estar e a segurança da criança por conta do trabalho de gênero.

Não satisfeito com o encaminhamento dado pela professora, o familiar foi falar com a gestão da escola para expor seu descontentamento:

[...] eu não sei o que estava acontecendo, mas estava acontecendo; ele foi na Direção, procurou a Direção, e falou que ele não concordava, que eu estava trabalhando gênero, alguma coisa assim. A diretora foi conversar com a CP [coordenadora pedagógica] e falou: “Olha, veio um familiar aqui e falou

que a Aiana... Alguma coisa de gênero, que a Aiana está trabalhando". Ai a coordenadora falou: "Ah, essas coisas são da Aiana, ela trabalha gênero mesmo". Acabou o assunto, e ninguém me falou nada. (Aiana).

Novamente o familiar se viu sem respostas, e a equipe gestora também não falou com a professora para que ela pudesse tomar outra atitude. De qualquer forma é importante salientar que, com base no relato de Aiana, esse familiar não foi acolhido, algo que deve ser trazido para a reflexão sobre os espaços participativos das famílias na escola, principalmente no que se refere às discussões políticas e pedagógicas sobre o currículo da escola.

A combinação do embate interno que deixava Aiana e suas companheiras deslocadas na escola, junto da ausência de respostas para a família em questão, iniciou um processo extraescolar com consequências para todas as pessoas envolvidas.

O familiar tentou acessar outras instâncias de denúncia e buscou na Supervisão de Educação responsável pela escola um canal de comunicação, mas como a pessoa responsável não sabia dos eventos anteriores, respondeu a denúncia a partir dos termos legais, afirmando que nesse quesito não havia problema algum.

Em paralelo a esse movimento intraescolar, a família buscou respostas em outras redes, no âmbito extraescolar, no caso, a igreja que frequentava. Na sequência desses fatos, surge o vídeo-denúncia e toda a sua repercussão vivenciada pela professora.

3.2.3 Gênero como elemento desestabilizador em ambas as escolas

Em ambos os casos, os preâmbulos das denúncias de gênero são marcados por distintos entendimentos quanto ao gênero e, por consequência, quanto à sua pertinência na educação de crianças e jovens nas escolas.

Nesse raciocínio, organizar um trabalho que ocorra ao longo do processo educativo e não como uma resposta a eventos específicos amplia a possibilidade da adoção de uma perspectiva emancipatória na educação de crianças e adolescentes. Maria Teresa Rojas Fabris (2022) coloca a importância da adoção dos marcos legais como mediadores para irmos além das questões de convivência escolar na trilha da justiça social, entendendo que essas discussões fazem parte da formação cidadã.

Conforme discutido nos capítulos anteriores, o Brasil não só assumiu a demanda pelo trabalho com as temáticas de gênero através da perspectiva dos direitos humanos para a abordagem das desigualdades vivenciadas a partir da percepção das diferenças sexuais; além disso, nas últimas décadas essa demanda tem sido operacionalizada nas escolas por meio de políticas pautadas em ideais democráticos e de direitos. Contudo, já era sabido que havia um descompasso entre a implementação dessas políticas e as práticas estabelecidas nas escolas (GAVA; VILELLA, 2016).

Em ambas as escolas esse desarranjo foi relatado como o elemento disparador para que se constituíssem cadeias de equivalência entre as demandas que deram espaço para as denúncias de gênero via notificações extrajudiciais. Esse tem sido um processo paradoxal e conflituoso, tanto em nível macro como também nas relações diretas da escola, pois, na prática, é possível perceber que os sentidos atribuídos a gênero e, dessa forma, às possibilidades de trabalho podem distinguir enormemente entre as próprias educadoras e entre a comunidade escolar, demonstrando que o trabalho realizado com estudantes ocorre de diferentes maneiras que podem ter em conta pressupostos baseados em preceitos e valores morais e pessoais.

Tal dinâmica fica explícita no posicionamento de Aiana e de suas companheiras ao trabalharem com as temáticas de gênero a despeito do posicionamento institucional. A relação antagônica estabelecida no interior da EMEI foi escalada a ponto de a gestão desconsiderar a denúncia feita pelo familiar, mesmo no cenário de perseguição docente no qual o país estava imerso na época.

Na EMEF, a dificuldade de se colocar em xeque o PPP impossibilitou a validação das demandas estudantis e potencializou a constituição de um grupo organizado de famílias para que essas disputas tivessem espaço institucional dentro da escola.

Em ambos os casos, as relações estabelecidas dentro e fora da escola se mostraram complexas, indo além das expectativas preestabelecidas para as pessoas envolvidas. Ao mesmo tempo, demonstram que a escola ainda ocupa um importante papel na transmissão e na manutenção das regras e das normas sociais, sendo também é entendida como lócus de mudança por meio da contestação ou da reflexão sobre as práticas cotidianas de crianças e jovens.

O trabalho com gênero é questionado em diversas instâncias, não devido ao trabalho em si, mas em razão da forma com que a abordagem é proposta. Essa disputa não é recente, mas, conforme discutido até aqui, toma novos contornos que aproximam o questionamento sobre o debate de gênero da própria função social da escola.

Há o pressuposto de uma inflexão, pois se, por um lado, enquanto sociedade nos responsabilizamos pela criação de crianças, por outro, quando há a operacionalização desses conceitos nas ações e nos trabalhos de professoras, verifica-se um questionamento da legalidade e da intencionalidade desse trabalho.

Pensar a partir da categoria gênero na escola pressupõe pelo menos duas grandes frentes para analisar as ações referentes às diferenças percebidas (e valoradas) entre os sexos. São inúmeros os relatos em que há uma construção e um empenho para a manutenção da ordem vigente, na qual se vê um suposto consenso do que se espera de homens e mulheres.

As vivências de gênero podem ser pensadas e estruturadas, como foi o caso das ações planejadas nas escolas. A EMEI e a EMEF têm a intencionalidade em seus trabalhos com gênero como uma forma de se posicionar, para que o trabalho possa ser colocado nas escolas como uma maneira de cuidar de crianças e como processos que de alguma maneira estavam sendo julgados.

Em ambas as denúncias, o relato do trabalho com gênero, ligado aos direitos humanos, remonta a uma ideia muito difundida, na qual o gênero é associado aos corpos particulares e/ou desviantes de mulheres e pessoas LGBTQIA+. É importante que esse ponto seja considerado desde o início, pois o aspecto da desnaturalização do conceito de gênero é aplicado, em ambos os casos, para análise e explicação do diferente, e não para questionamento do universal.

Esse embate é um ponto central, porque, como mencionado anteriormente, a denúncia sobre os usos de gênero não tem início com a notificação extrajudicial. O que foi possível observar nesses breves relatos é que as disputas pelo trabalho de gênero podem ser entendidas como controvérsias mais amplas e complexas, que resvalam no que se entende por escola e por educação escolar.

Essa constatação vai ao encontro das reflexões de Joan Scott, que apresenta o gênero como uma categoria que nos possibilita analisar a pertinência ou não do trabalho na escola. Isso porque, dependendo de quais referenciais forem utilizados, o trabalho de fato fica invisibilizado ou até mesmo inviabilizado.

A maneira como os embates e seus encaminhamentos são conduzidos também diz respeito às opções políticas adotadas pelas gestões de ambas as escolas. Fica patente, tanto na EMEI quanto na EMEF, a tentativa de se eliminar os conflitos, ora invisibilizando e o tornando pessoal, ora colocando em questionamento sua pertinência no ambiente escolar, acabando por buscar a eliminação de um posicionamento institucional e político da unidade escolar.

As pessoas que vão contra esse posicionamento acabam ocupando um papel de incômodo denunciante, sendo apresentadas nas reflexões de Sarah Ahmed (2022) como estraga-prazeres, pois trata-se de mulheres que se negam a compactuar com um ambiente que considera secundárias as discussões de gênero no espaço público. Esse posicionamento é permeado pelos recortes de gênero, raça, diversidade sexual e idade, de modo a criar estratégias de silenciamento adequadas.

Sara Ahmed (2022, p. 88) ao trazer a figura da “feminista estraga-prazeres” como um posicionamento no mundo, o coloca como uma “[...] maneira como nos relacionamos com o mundo, uma forma de dar sentido a como nos relacionamos com o mundo”. Segundo a autora, ao se posicionar contra algo que, aparentemente, está consensuado coletivamente, ao dizer que algo é problemático, o sujeito que está criando um problema acaba se transformando no problema que criou. Contudo, essa possibilidade de dissidência do *status quo* cria uma dúvida sobre a própria adequação do consenso. Em outras palavras, ao colocar o questionamento coletivamente, o feminismo ganha uma carga negativa por ser contrário à felicidade, mas é esse sentimento – que a autora chama de voluntariedade – que possibilita a não acomodação diante de injustiças. Logo, tornar-se feminista é “estragar os prazeres” dos outros ao expor que a suposta felicidade coletiva repousa em corpos historicamente oprimidos e silenciados.

Pensar no preâmbulo da denúncia é pressupor que existem elementos que escapam dos acordos e consensos adotados até então. Dessa maneira, a ideia de unidade e coesão dá lugar a uma série de articulações discursivas, acordadas coletivamente de forma provisória e contingente, e que estarão em disputa constante.

3.3 EXPLICAÇÃO DAS DENÚNCIAS DE GÊNERO: DESAFIOS PARA O DEBATE EDUCACIONAL

As escolas que lidaram com essa situação são escolas que passaram, obviamente, por um processo político, não é... Que têm uma concepção de escola que incomoda, onde essas questões não são invisibilizadas. Não é isso? (Supervisão da EMEI).

Ao optar por trabalhar com a biografia da denúncia, utilizei como meio para a definição desses casos as notificações extrajudiciais apresentadas às escolas, pois, mesmo sem uma validação legal, elas funcionaram como um marcador no processo de denúncia. Porém, como apresentado no início desse capítulo, tenho o entendimento de que elas são apenas uma parte do que estou chamando de denúncias de gênero, na medida em que, como foi possível perceber, o contexto em que ocorreram as denúncias, quem a oficializou (a partir da notificação) e de que maneira ela foi recebida diz muito sobre seus encaminhamentos.

A proposta desse tópico é explorar a notificação extrajudicial como um evento disruptivo que apresenta a deflagração do gênero como elemento desestabilizador de consensos nos ambientes escolares e que, ao mesmo tempo, abre a possibilidade para o questionamento da função social da educação escolar por figuras de dentro e de fora da escola.

Além disso, pretende-se buscar, a partir do uso da “ideologia de gênero” como um significante vazio, os sentidos diversos e suas conseqüentes disputas no campo educacional brasileiro. Com esse processo, assumo que a disputa pelo gênero que ocorre na escola e em outras esferas sociais consiste em um processo político, uma disputa em torno dos sentidos e significados criados nas precárias alianças estabelecidas em nossa sociedade.

A “ideologia de gênero” é empregada para demarcar uma estratégia de interdição dos trabalhos ocorridos na escola. Ao utilizar a referência do significante vazio (LACLAU, 2011), busco explorar as cadeias de equivalência e diferenciação que têm o termo como ponto nodal para a construção do discurso antigênero, mas também para o questionamento da escola como instituição capaz e responsável pela formação de uma sociedade mais plural e inclusiva.

Elizabeth Macedo (2018), ao trazer esse exercício para o contexto nacional, reforça a necessidade de nos atentarmos para o fato de que o:

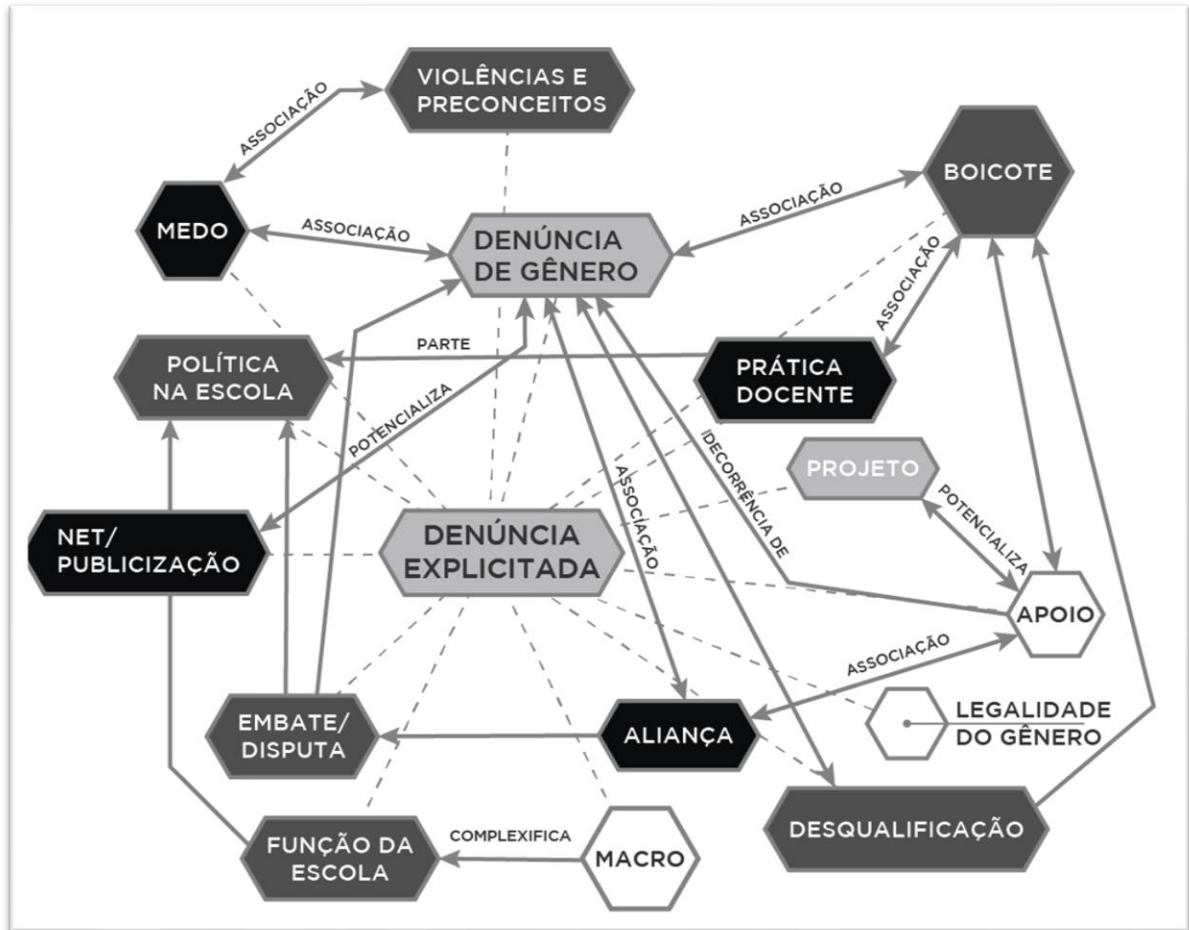
[...] *significante* (demanda) assume uma posição privilegiada e se torna um ponto nodal ou um *significante* que se universaliza “representando” o conjunto das demandas em jogo. Apesar de continuarem diferidas, as estruturas contingenciais de significação assim produzidas vão criando efeitos de controle. (MACEDO, 2018, p. 4).

Entretanto, é indispensável ter em mente que esse referencial pressupõe a indeterminação das relações entre as diferentes demandas de grupos sociais, por mais que, *a priori*, a denúncia de gênero seja entendida como uma ação de perseguição. Pode-se dizer que ela abre a possibilidade de outras articulações, ampliando o campo para a ação histórica por meio de lutas contra-hegemônicas (PENNA, 2018a).

Em ambos os casos havia um contexto prévio que pôde potencializar, de diferentes maneiras, a emergência da notificação como denúncia de gênero. A utilização da “ideologia de gênero” sugere o desafio de se pensar as articulações e identidades estabelecidas e seus possíveis deslocamentos, organizações de novas configurações e estratégias de luta em determinado contexto.

A fim de ampliar as possibilidades analíticas, exponho, na Figura 3, o resumo gráfico da denúncia propriamente dita.

Figura 3 – Correlações da explicitação da denúncia em si.



Fonte: Elaboração da autora, via Atlas TI.

AD: Diagrama da codificação da denúncia em si. Nela há as correlações de forças (associação, potencialização, causa, parte, propriedade e contradições) entre os códigos (política na escola, publicização, embate, desqualificação, função da escola, legalidade do gênero, macro, aliança, apoio projeto, boicote prática docente, denúncia, medo e violência) para a elaboração da categoria.

O momento da *denúncia* coloca o *boicote* relacionado a *práticas docentes*, que por sua vez têm uma relação estreita com as *políticas na escola*. Esse embate tem em seu contraponto o *projeto pedagógico* e suas *alianças e apoios* dentro e fora da escola. Um elemento importante dessa etapa é o surgimento da esfera *macro* como um elemento para a análise, assim como a estratégia da *publicização* das denúncias por meio das redes sociais. Por fim, há um sentimento de *medo* pela concretização das denúncias em *atos de violência*.

Ao mesmo tempo é possível fazer a leitura a partir da perspectiva da *denúncia* como um elemento aglutinador capaz de acionar *apoios e parcerias* para o enfrentamento dos questionamentos advindos das denúncias dos usos do gênero. A

maneira como a notificação é recebida e os mecanismos acionados para suas respostas dizem muito sobre as pessoas e as instituições envolvidas.

O exercício apresentado aqui segue o mesmo processo adotado no tópico anterior. Em um primeiro momento falarei das especificidades de cada denúncia; em seguida, mostrarei a análise das diferenças e similaridades entre os casos.

3.3.1 A denúncia de gênero como um evento agregador para a EMEF

A notificação extrajudicial do vereador, ela surge... Ela é boa para a escola, naquele momento, porque ela junta a comunidade, num processo que, assim, está rolando uma disputa. (Família 2).

A notificação extrajudicial ocorreu em um momento em que estava instaurada na EMEF a disputa entre a Gestão da escola e a nascente Comissão de Direitos Humanos acerca do trabalho com gênero na escola. A EMEF estava envolta nos embates sobre as manifestações das estudantes e famílias sobre os casos de violência que ocorriam dentro e fora da escola.

De um lado, a Gestão – e parte da comunidade escolar – estava mobilizada para salvaguardar o Projeto por meio da diluição das demandas que ampliavam o direito à aprendizagem, a partir da discussão sobre representatividade e participação na escola. Para a Gestão, as discussões de gênero eram tidas como falsas questões para a realidade escolar, pois deveriam ser entendidas como casos particulares e pontuais:

É bem assim, sabe quando você vai sendo empurrada? A minha sensação é que a gente é empurrada, a gente não consegue refletir sobre a questão. Então, passo as noites pensando o quê que eu vou fazer? Como que eu vou lidar com essa questão? Como que eu vou lidar com todas as questões que são do universo... Às vezes, do universo privado que caem aqui dentro, assim como pauta da escola. (Gestão da EMEF).

De outro lado, algumas famílias – representadas por mulheres atuantes dentro e fora da escola, nas mobilizações pelos direitos humanos – demandavam ações diretas de proteção e promoção dos direitos humanos com estudantes e suas famílias para a participação no cotidiano escolar. Para esse grupo, o direito à aprendizagem

estava intimamente ligado à “[...] construção de uma escola capaz de fazer do aprendizado uma experiência de inclusão” (hooks, 2017, p. 51).

É uma escola. É uma escola que está lidando com crianças e adolescentes. Então, claro que vai ter questões e problemas, e tal; mas eu acho que a escola precisa se envolver mesmo. Eu não sei o quanto que eles estão se envolvendo, agora, nessas questões. As crianças talvez levem de casa, e não saibam nem para onde levar; porque se não tem como conversar em casa, vai conversar na escola... Mas a gente vê que as pedagogas eram mal preparadas para conversar; sabe, precisa de toda uma estrutura para fazer essa ideia funcionar. (Família 1).

Essa dinâmica não é nova e pode ser observada em diversas instâncias da nossa sociedade, nas quais as ideias de conquista são destacadas para a constituição do espaço político. Para a Gestão, a construção de um PPP baseado na ideia do direito à aprendizagem era algo a ser conservado e, assim, não questionado. Para a CDH, a continuidade do PPP dependia desse questionamento, pois era a partir dele que seriam construídas as novas bases para a sua sustentação.

Criou-se uma situação de embate entre as representantes da CDH e da Gestão, já que seus posicionamentos eram antagônicos no que se referia ao direito à aprendizagem que contemplasse as questões de gênero, diversidade e raça na concepção de educação da escola.

No caso da EMEF, as representantes da CDH foram colocadas na posição das “feministas estraga-prazeres” ao assumirem uma postura feminista e antirracista frente a suas reivindicações:

Todas as mães que fizeram parte desse processo, e que foram vilanizadas pela gestão, nesse processo, foram mães que escolheram estar na EMEF e que fizeram de tudo para conseguir estar na escola, por acreditar que nela haveria mais abertura para se debater e se pensar outras coisas, questionar etc., etc., que é justamente isso, quando a gente questiona, quando a gente critica, quando a gente quer avançar, é porque a gente sabe que, na nossa esperança, é que naquela estrutura por ter um projeto pedagógico diferenciado, pensar um processo de escola democrática, de participação das famílias etc., isso vai ser acolhido e vai ser encaminhado, e a gente vai construir isso junto. Então, quando a gente se depara com um muro, e fica dando porrada, e se desgastando, e dando porrada, é, tipo: porra, a gente quer defender a escola. (Família 2).

Uma das representantes da CDH apresenta de forma contundente o posicionamento a favor da escola e do Projeto, mas como algo passível de mudanças e reflexões. Para ela, debater não é necessariamente um problema, mas sim uma

garantia do espaço necessário para a ressignificação do projeto político-pedagógico da escola. Essa posição é interessante, pois coloca o conflito no centro e não tenta afastá-lo da convivência cotidiana. Mas essa escolha abre espaço para disputas de diversas ordens, e geralmente coloca as pessoas em contradições com suas posições de poder.

Retomando as reflexões de Laclau e Mouffe, esses embates podem ser lidos a partir de uma série de deslocamentos estabelecidos por meio dessa relação, que constitui tanto a posição da Gestão como a da CDH. Tais enfrentamentos são imprevisíveis, mas, ao mesmo tempo, são um espaço fértil para a fundação de novas articulações, produzindo equivalências ou diferenças que serão manifestadas como identificação ou não.

Um exemplo é a alteração do campo de forças com a notificação extrajudicial vinculada a uma denúncia feita por uma professora contra a realização da Semana de Gênero e Educação. Na realidade, essa professora, incomodada com os encaminhamentos docentes dados às manifestações das estudantes ocorridas na escola, decide denunciar o evento a um vereador da bancada religiosa da Câmara dos Vereadores da cidade de São Paulo.

O ano era 2016, e a estratégia de envio de notificações extrajudiciais estava disseminada e estimulada por diversas figuras sociais. Cabe lembrar que ainda estávamos vivendo as consequências da discussão do PNE e suas ramificações estaduais e municipais, sem contar os inúmeros debates nos quais as políticas educacionais de gênero eram colocadas em questionamento e sofriam interdições.

Retomo esse contexto pois essa foi uma estratégia escolhida pela professora e endossada pelo vereador, provavelmente por achar que poderia faturar capital político a partir da transformação da entrega da notificação em uma denúncia de gênero – afinal, ele era uma das pessoas mais influentes na bancada religiosa no município de São Paulo e fez uma ampla divulgação da sua ação.

Vale ressaltar que a denúncia feita pela professora foi anônima, cabendo ao vereador direcioná-la para a escola. Nela, ele solicitava os nomes das pessoas envolvidas na organização da Semana de Gênero e Educação. A situação foi tão insólita que a gestão da EMEF só foi comunicada sobre a denúncia no dia do evento, horas antes de ele começar, pela entrega da notificação extrajudicial por um motoboy na porta da escola:

E daí já estava tudo pronto, eu falei: “Como eu não posso falar?”. E aí a gente faz a Semana, e eu respondo para ele que eu vou falar, sim; aí a gente faz a tal da Semana. Aí tem que responder ao vereador, e daí a sociedade civil inteira tomou posição em relação a tudo isso, porque isso vazou [para] as redes sociais. (Gestão da EMEF).

O que foi apresentado como um vazamento pela Gestão foi tratado como uma estratégia elaborada coletivamente junto a parte da comunidade escolar, em especial a CDH. Essa situação vincula-se com o que Sara Ahmed (2017) define como ativismo da denúncia, um método empregado por um grupo já acostumado a ter a estratégia da denúncia como uma possibilidade de mobilização e capilarização para espaços mais amplos da sociedade:

A gente estava defendendo a EMEF. Porque foi uma estratégia... A gente quer fazer o debate de gênero nessa escola. A gente quer debater, efetivamente, direitos humanos, nessa escola. A gente quer debater raça, a gente quer debater LGBT, a gente quer debate. (Família 2).

Para tanto, foi criada uma hashtag – #somostodosemef –⁴⁶ com rápida viralização de apoio entre entidades, representantes do poder público e pessoas em geral.

Daí tomou uma proporção, todo mundo defendendo a escola, até por causa do projeto da escola, não é; como o projeto da escola tinha uma certa visibilidade, ele tomou uma proporção enorme; porque, assim, um monte de gente fazendo abaixo-assinado; e eram milhões de assinaturas, a cada minuto. E a gente sem entender nada do que estava acontecendo, porque a gente foi pega de supetão. (Gestão da EMEF).

Paralelo ao posicionamento nas redes sociais, foi acordado que seria necessária uma resposta institucional, isto é, algo que pudesse passar por todas as instâncias governamentais, solicitando o apoio institucional para o trabalho na escola, e que registrasse, ao mesmo tempo, a ação autoritária do vereador em demandar que a escola não fizesse o debate de gênero por avaliar que se tratava de um conteúdo inapropriado para crianças e jovens. Coube à CDH elaborar a carta e endereçá-la ao vereador. A gestão da EMEF faria o mesmo, mas entraria em contato com os órgãos competentes (SME e Diretoria Regional de Educação – DRE).

⁴⁶ Início da nota. O nome da escola foi omitido.

Comissão de Direitos Humanos, quando ela surgiu, ela foi muito útil, não é? Porque a gente ainda não tinha nem definido se ela ia ser Comissão de Gênero, Comissão de Direitos Humanos; a gente ainda estava debatendo o que a gente queria, como a gente queria atuar na escola, e tal. E aí surgiu essa denúncia, não é, na semana, na véspera da Semana de Gênero; e aí a Direção Escolar, falou assim: “Olha, a comissão, já que tem uma Comissão de Gênero [CDH], já que vocês querem fazer uma Comissão de Gênero, a Comissão de Gênero tem que redigir uma carta de resposta. (Família 3).

A CDH foi acionada e legitimada para lidar com o conflito de forma a proteger a escola e o trabalho por ela realizado. Esse movimento fez com que a Gestão e a CDH estabelecessem uma trégua, pois, de acordo com a visão de todas as entrevistadas, havia algo maior em jogo, que deveria ser combatido por um número mais expressivo de pessoas e entidades.

É interessante observar esse movimento, porque, em uma lógica pautada no antagonismo, a denúncia externa, vinda do vereador, foi capaz de reorganizar o campo de forças políticas em torno do gênero na escola, a partir da educação democrática como um significante capaz de aglutinar demandas até então díspares:

A gente vai ajudar a escrever a carta, a gente vai entregar, a gente vai fazer ativamente esse negócio, porque a nossa responsabilidade é: como é que a gente vai conseguir garantir uma escola realmente democrática para os nossos filhos, e para a gente? Uma escola realmente democrática passa por debater de forma profunda essas questões. Foi isso. E aí, assim, não fazia sentido a gente ter dissonância nesse momento, mesmo que a gente soubesse que a vida não era bem assim. (Família 2).

O processo da elaboração da carta foi rápido e buscou abordar tanto o aspecto legal quanto a crítica sobre o papel do vereador em uma ação intimidatória, com a afirmação da educação no seu sentido mais amplo, englobando as discussões de gênero com toda a comunidade escolar.

Mas essa agilidade cobrou seu preço, pois todas as ações relacionadas a esse evento foram descritas como tensas e conflituosas. Por mais que a EMEF fosse considerada uma escola progressista e que tivesse em sua constituição a educação democrática, tais valores não eram consensuados entre as famílias e professoras da escola. Além do debate sobre a publicização desse processo, havia um questionamento sobre a Semana de Gênero e Educação em si. De certa maneira, esses posicionamentos distintos pegaram de surpresa as pessoas diretamente envolvidas nas respostas dadas pela escola à denúncia dos usos de gênero, e

colocaram em destaque as parcerias adotadas pela gestão para a condução do trabalho na escola.

As ações de mobilização estavam relacionadas à EMEF, à defesa da escola pública e à possibilidade do trabalho com gênero na escola. Todavia, o grupo a favor do trabalho com gênero na escola entendia que a EMEF poderia fazer muito mais, principalmente no que se referia ao trabalho constante com as crianças, jovens e suas famílias. Por isso, decidiu retomar as discussões sobre a efetivação da CDH:

Que a gente faz uma resposta muito bacana, muito bem escrita, para o vereador. E aí essa resposta, é incrível, porque essa resposta, ela não é escrita pela gestão escolar, ela é escrita pela própria comunidade escolar; então a gente vira uma superlimonada ali, com esse limão. Só que depois a gente vira pedra na engrenagem, não é? (Família 3).

A resposta à denúncia de gênero, viabilizada por meio da notificação, foi bem-sucedida tanto na comunidade escolar quanto externamente, pois a escola foi vista como grande defensora da educação progressista. Isso porque, em 2016, a discussão sobre a política educacional de gênero estava na centralidade das discussões políticas do país, sendo concretizada em uma avalanche de escolas e docentes denunciados, muitos dos casos com consequências desastrosas. A resposta rápida e viral acabou por intimidar o próprio vereador denunciante.

Contudo, “passada a tempestade, não veio a bonança”, porque logo na sequência da denúncia via notificação extrajudicial os embates internos voltaram com força, e o questionamento sobre a necessidade da CDH na escola tomou a centralidade nas discussões:

Então, para a gente ver que não... Isso não é um problema na EMEF; e eu tenho plena compreensão disso, é... Mas estava estourando. E a gente, como mãe, a gente queria que desse uma resolução; e a gente cobrava mais da EMEF, porque é uma escola democrática; porque, tecnicamente, é uma escola aberta a fazer estes debates, e afins; para pensar uma formação, do ponto de vista do humanista, diferente, para as nossas crianças. Não é? A gente estava com essa dificuldade toda de constituir a Comissão de Direitos Humanos, não é? Os professores propuseram essa Semana de Gênero, rolou a Semana de Gênero. Isso tudo... tudo muito tenso, porque não se queria que se debatesse isso. (Família 2).

A união de forças proposta para o enfrentamento ao ataque conservador do vereador não foi capaz de garantir um remanejamento das posições com relação à constituição da CDH. A Comissão continuou a ser questionada, a partir da disputa pelo

significado atribuído aos direitos humanos, no qual o princípio de universalidade invisibilizava leituras de gênero, raça e diversidade sexual, resvalando no questionamento aos sentidos do Projeto da EMEF em si.

Se, por um lado, havia a necessidade de um aprofundamento, buscando contemplar ações de promoção e proteção dos direitos humanos na escola por meio de sua constituição, por outro lado, a CDH era entendida como a falha no trabalho transversal da temática nos projetos da escola. Em outras palavras, a criação da CDH era entendida por ambas as visões como a confirmação de que a escola poderia ser produtora e/ou complacente com ações de violência:

A gente vem e denuncia; e ainda por cima, a gente explicita, nesse mesmo momento, a conivência da escola com essas violências; e a violência que a escola vai produzindo, para encobrir tudo isso. Então, isso é um baita de um limão; aí eles vão lá e fazem uma superlimonada, quando eles jogam a denúncia, não é? Primeiro, porque a EMEF saiu de a escola que, coitada, foi denunciada. Uma pobre escola denunciada, uma escola que está fazendo um trabalho espetacular, que está levando o debate de gênero, que se importa com o papel das meninas, como as meninas são ouvidas. E aí ela pega um limãozinho lá, que é a gente falando: “Não, a escola não é isso tudo, não, que está saindo por aí”. (Família 3).

Pode-se dizer que a constituição da CDH era entendida por algumas pessoas como o “atestado” do fracasso do Projeto da EMEF. Esse questionamento foi compreendido como ameaçador, a ponto de mobilizar a Gestão para que ela não fosse constituída como uma das formas de participação das famílias na escola.

Esse movimento não foi aceito sem contestação. Pode-se dizer que a denúncia de violências ocorridas na escola e os posicionamentos adotados na defesa quando ela foi atacada externamente abriram uma possibilidade de questionamento e participação que colocam em choque os posicionamentos antagônicos explícitos entre a Gestão da escola e as representantes da CDH:

Por exemplo, a Comissão da Sustentabilidade, que é para cuidar da horta e da sustentabilidade. A manutenção, que cuida da coisa da manutenção. A Comissão mesmo das pessoas com deficiência, que cuida especificamente dessas crianças. O quê que a gente está fazendo? O quê que a gente não está fazendo? Agora, a Comissão de Direitos Humanos, ela vem de um jeito que é muito complexo, que ela... Primeiro que ela quer ser a comissão diferente de todas, que quer julgar todo mundo. O problema é que ela quer julgar. (Gestão da EMEF).

[...] a única comissão que, efetivamente, passou pelo Conselho, e teve que ter votação, no Conselho de Escola, para se legitimar, foi a Comissão de

Direitos Humanos. Todas as outras, quando existe uma iniciativa de criar uma comissão para desenvolver alguma atividade dentro da escola, elas, simplesmente, são autorizadas. A Comissão de Direitos Humanos teve que ser sabatinada, no Conselho de Escola, e foram três reuniões de Conselho, duas ordinárias e uma extraordinária, para a gente discutir essa questão da Comissão de Direitos Humanos, para que ela conseguisse ser legitimada, porque não existia um espaço para a criação dessa Comissão de Direitos Humanos. (Família 3).

Os embates vivenciados na EMEF abriram espaço para o recrudescimento das posições adotadas pelos grupos na disputa pelos sentidos do trabalho com gênero e da própria escola, quando não reconheceu as demandas de ambos como legítimas de serem negociadas. A Gestão se colocou como não reconhecida em seus movimentos de aproximação da CDH:

É, e aí vira uma guerra declarada, porque a gente não faz do jeito que elas querem. Tudo que a gente fez, era sempre pouco. Era uma coisa que não tinha fim, entende? (Gestão da EMEF).

A CDH se vê cerceada em suas possibilidades de atuação na escola, trazendo para o debate o caráter centralizador da EMEF em discussões de contexto macro.

E eu acho que ela fez uma conta errada. Eu acho que ela fez um conta errada. E uma conta de alguém que está burocratizado; eu acho que isso é importante, sabe; porque é um peso que a gente vai precisar pensar, no pensar... Seja na Academia; seja no Movimento Social, e tal. O problema da burocratização desses... Desses indivíduos, que são importantes dentro de uma coletividade, pode ser na escola, pode ser no sindicato, pode ser onde é; mas o quanto isso acaba barrando coisas importantes, porque vai pensar apenas no nível da institucionalidade, no nível da resposta, entre uma autarquia e outra [...]. (Família 2).

3.3.2 A denúncia de gênero como um evento desagregador para a EMEI

Aquilo nunca existiu. A denúncia contra a Aiana, que ela estava espalhando a ideologia de gênero [...]. Eu penso, que não é à toa que ocorreu no período eleitoral, de profunda polarização, aquilo era... É parte daquele movimento, não é? [...] Mas eu acho tudo muito estranho também, sabe? Que acontecesse naquele lugar, com ela, naquele momento de polarização, que às vezes a colocação de uma bandeira significava outras coisas. (Supervisão da EMEI).

A denúncia de gênero na EMEI se deu em um ambiente em que havia um questionamento do trabalho docente. Uma professora foi denunciada por um familiar de uma de suas alunas, pois ele não considerava adequado falar de gênero em sala de aula. As consequências foram enormes, tanto para a EMEI quanto para a professora em questão.

O representante da supervisão escolar resumiu o caso de denúncia da EMEI como uma sequência de fatores que culminou em um evento violento e traumático para todas as pessoas envolvidas, em especial para Aiana, exposta a inúmeras outras violências originárias da publicização da denúncia.

Em 2018, a estratégia da denúncia no campo educacional, por meio da desqualificação de pautas e da desmoralização de opositores, estava sendo amplamente utilizada pelos proponentes e defensores do MESP e da agenda antigênero (SEVERO; GONÇALVES; ESTRADA, 2019). No geral, as denúncias de gênero, tal como a feita contra a professora, eram entendidas como um enfrentamento das práticas docentes de questionamento de valores tradicionais relacionados à família e à formação de crianças (LEITE, 2019; PENNA, 2018a; MACEDO, 2018). Trata-se de um período no qual esse discurso adquire um caráter transnacional, de grande difusão do que Maria Teresa Rojas Fabris (2023) denomina mantras repetidos por grupos conservadores em duas grandes direções:

Por una parte, se atendería contra el derecho y la libertad de las familias a decidir qué tipo de educación sexual quiere promover en la infancia; por otra, existe una sospecha ideológica en diversos grupos de derecha y religiosos sobre todo contenido escolar que lleve las palabras “género” y “diversidad”.

Em outras palavras, não havia espaço para o debate, já que a finalidade da denúncia era o aniquilamento do trabalho realizado na escola, incluindo a pessoa responsável por ele.

Esse familiar tentou manifestar sua inconformidade com relação à fala da professora em diversas instâncias da escola, sem sucesso. A rigor, ele não foi ouvido ou acolhido em sua demanda. Seu incômodo foi muito pronunciado, levando-o a gravar um vídeo-denúncia com participação da criança em questão para nomear a escola e a professora e divulgar em sua rede social.

O vídeo viralizou em um contexto eleitoral em que a “ideologia de gênero” estava sendo utilizada como marcador importante para o posicionamento político-partidário.⁴⁷ Esse processo aconteceu de forma muito rápida e teve reações inesperadas de todas as partes.

Carla Machado, em sua revisão sobre o conceito de pânico moral, alerta para a necessidade de uma contextualização mais ampla do que aquela proposta por Stanley Cohen (2011). Segundo a pesquisadora, “[...] mais do que uma súbita erupção de preocupação, [o pânico moral] é hoje uma estratégia comunicacional adotada por determinados grupos de pressão, com vista a alcançar a ‘voz’ pública” (MACHADO, 2004, p. 80). Ela traz quatro pilares conceituais para se pensar os fenômenos sociais a partir desse conceito: desproporção, caráter explosivo, caráter episódico e generalização. Em outras palavras, os eventos assumem uma perspectiva essencialmente performativa, pois estão relacionados a formas discursivas localizadas e transitórias, adaptadas ao objetivo de alcançar uma visibilidade que seja capaz de compor a voz pública por meio da mídia.

No caso da EMEI, essa escalada ganhou tons de disputa, com manifestação de apoio e ataques, mas com um elemento em comum: Aiana.

E, gente, eu comecei a ler aquilo, aí eu fui vendo o quanto que era sério, eu falei: “Meu Deus do céu”. Quando eu li, falou que ia disparar o 38 dele, em mim; eu falei: “Gente, é sério mesmo”. Aí começou a me dar um desespero, começou um desespero, desespero; e eu não tinha Facebook, eu não tinha acesso, as pessoas que me mandavam; mas, assim, era um monte, um monte. (Aiana).

O vídeo foi postado em uma sexta-feira, e logo na semana seguinte a escola convocou o familiar para mediar a situação. Ele chegou à reunião acompanhado de uma pessoa que dizia ser parente da criança. Mas, ao ser questionado sobre o vínculo, esse interlocutor decide não falar sobre a relação e desiste de participar. Posteriormente, comprovou-se que aquele era o pastor da igreja que a família frequentava. No final, participaram da conversa somente uma representante da gestão e outra da supervisão. Contudo, o familiar estava reativo e queria que algo fosse feito

⁴⁷ Início da nota. A eleição de 2018 foi permeada por desinformações, que tiveram a “ideologia de gênero” como motor para mobilização política e social, com vistas à construção de um contraponto à posição petista, que tinha em seu histórico a construção de uma agenda programática mais favorável aos movimentos feminista, negro e LGBTQIA+, o que representou, para alguns seguimentos sociais, um afronte à sua visão de mundo baseada no *status quo*. Fim da nota.

contra a professora. No momento em que recebeu a informação de que o que ela fez estava de acordo com as diretrizes da escola e da Secretaria Municipal de Educação,⁴⁸ o familiar começou a intimidar o representante da supervisão.

Então, todo o diálogo é feito por mim, não é? A diretora acompanhou; mas, assim, profundamente incomodada, e sem condições emocionais de fazer essa conversa; é, e o meu diálogo com ele foi esse, não é? Porque ele falava de... De ideologia de gênero, esse é o termo, não é? Que nós não falamos até agora. “Ah, a professora está ensinando ideologia de gênero”. Tentei, na conversa, desconstruir um pouquinho, o que é que ele sabia o que é ideologia de gênero. Mas não há uma conversa, não é? Não há uma conversa. São ataques, assim, constantes: “E a professora não pode fazer isso, ela está desconstruindo a minha família com a ideologia de gênero”. As falas do Escola Sem Partido são as falas que estavam na boca daquele homem. (Supervisão da EMEI).

O familiar sabia o que estava fazendo ali: uma ameaça frente ao que considerou como uma desqualificação da função da escola e da professora. Mas, também, explicitou seu ódio ante a possibilidade de destituição da sua própria família. Essa manifestação pode ser entendida como a concretização da retroalimentação entre o MESP (através da ideia da doutrinação) e o discurso antigênero (através da “ideologia de gênero”) na defesa da ordem patriarcal.

A lógica propagada pelo MESP e adotada pelo familiar na discussão baseou-se na supremacia familiar na educação de crianças e jovens, de modo que o marco jurídico reivindicado pelos apoiadores desse movimento é o Código de Defesa do Consumidor, no entendimento da educação como um serviço prestado às famílias (MIGUEL, 2016; PENNA, 2017; SEVERO; GONÇALVES; ESTRADA, 2019). Nesse sentido, não havia acordo a ser feito, pois estavam em jogo pressupostos distintos no que se referia à função da escola para as crianças.

Todavia, é importante reforçar que o MESP tenta mascarar seu sentido ideológico e político, e, de forma inclusive autoritária, busca criminalizar professores, ameaçando o papel da escola pública na formação humana pautada em valores de

⁴⁸ Início da nota. Desde 2013, o Programa de Reorganização Curricular “Mais Educação São Paulo” – Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – buscou compor coletivamente insumos para a construção curricular das escolas da cidade de São Paulo. Em 2015, o Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015) objetivou promover reflexões sobre as práticas pedagógicas com vistas a um processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental que articulasse os trabalhos desenvolvidos nas duas etapas da educação básica no município. As discussões pautadas na diversidade foram contempladas em todo o documento, garantido a legitimidade do trabalho com gênero na educação infantil do município. Fim da nota.

liberdade, direito e respeito à diversidade (SEVERO; GONÇALVES; ESTRADA, 2019, p. 13). Ao declarar a doutrinação da professora, o familiar não questionava seu posicionamento, mesmo quando foi confrontado com os marcos referenciais que garantiriam o trabalho de Aiana com sua filha.

A posição da Secretaria Municipal de Educação foi a de não emitir qualquer manifestação referente ao caso, em razão do período eleitoral. E, aqui, cabe sublinhar que a maneira como as instituições lidam com a denúncia diz muito sobre elas e suas relações de poder:

Para não se desgastarem politicamente frente aos seus aliados, não é? Então, é isso, de alguma forma, a Secretaria, com essa ação, ela corrobora, não é, com esse dado da violência que ocorre posteriormente, que é a falta de ação, a falta de dizer: é um projeto nosso. Não, aí é da escola, sabe? (Supervisão da EMEI).

Apesar disso, essa estratégia mostrou-se equivocada. Foram necessários somente três dias para que o vídeo alcançasse mais de 5 mil visualizações, com manifestações violentas contra todos os envolvidos. Simultaneamente, havia toda uma movimentação envolvendo grupos a favor e contra a autonomia da escola nas discussões de gênero, a despeito do consentimento das famílias.

A fala da supervisão também revela a incapacidade do posicionamento da SME na liderança desses conflitos. Uma situação que poderia ser resolvida internamente ou com menor reverberação tomou uma proporção gigantesca e vulnerabilizou de forma extrema a professora, que se viu sozinha em escala nunca vista em um conflito na EMEI. Esse posicionamento pode ser compreendido como uma extensão dos embates vivenciados ao longo dos últimos anos na escola, que acabaram por cindir a unidade escolar a ponto de fragilizar a figura de Aiana nesse caso:

Assim, uma escola esfacelada, não é? Porque, assim, tinha um grupo de Conselho forte; tinha pessoas, como as professoras parceiras da Aiana, um grupo pequeno, a supervisão que pensava, e ele apoiava, e apoiou, e me apoiou no primeiro ano que eu estava aqui; mas também tinha uma [parte] [...]. A outra escola intimidada, e sem querer falar, e que não apoiaram aí a professora e a diretora no processo. Eu acho que a [antiga] diretora tinha pouca experiência como diretora, não é; de algum jeito ela se amedrontou, porque é um processo que dá bastante medo mesmo, é um processo bastante intimidador mesmo, esses processos de ir contra a escola; mas também tinha uma questão de que a escola não estava alinhada numa

escuta, no acolhimento das diferenças [internas], e tal. (Diretora atual da EMEI).

O contexto político e a fragilidade institucional e coletiva da EMEI criaram um contexto que culminou na centralização da denúncia dos usos de gênero em Aiana. Ao se posicionar diferentemente do modo de educar da maioria das professoras da EMEI, ela ocupou o espaço da “feminista estraga-prazeres”, como aponta Ahmed. O relato da atual diretora expõe as consequências de a docente assumir esse papel, a ponto de ser julgada e abandonada pela maior parte das demais professoras da escola somente pelo fato de colocar em xeque a posição hegemônica de educação infantil.

Ainda estava se dando conta da gravidade da situação. A família de um antigo aluno se ofereceu para acompanhá-la até a delegacia. Até aquele momento, Aiana pensava que conseguiria resolver o mal-entendido com uma conversa com a família da aluna, e que não haveria maiores consequências.

Passava pela minha cabeça que eu ia conseguir enfrentar todas as situações. Eu estudo, eu sei o que eu estou fazendo. Era um pouco de prepotência? Não sei. Mas, assim, eu estudava muito as coisas, não é; estudo ainda, eu não sei de nada, preciso estudar muito mais, mas que... E aí eu falava: “Não, gente”. Tanto que depois que aconteceu isso, eu falei: “Ai, imagina, eu vou conversar com esse homem. Não é?”. (Aiana).

Entretanto, o final de semana teve início e a professora começou a entender a magnitude do que estava ocorrendo. Além disso, percebeu que a sua defesa não era um consenso na escola. Aiana soube da manifestação de professoras contrárias à sua postura na escola, fazendo comentários no vídeo confirmando que “aquilo era apologia à ideologia de gênero”.

E assim, o que também me dói é que todas essas professoras, elas estudaram Pedagogia, elas têm uma formação na área de educação, a maioria frequentou uma universidade, elas passaram por vários processos de formação, de estudo, ao longo da carreira; e mesmo as que são mais jovens vêm impregnadas com esse pensamento sexista, machista, e nem percebem o que estão falando. (Professora 1).

O incômodo de Aiana (e da professora que emitiu o relato anterior) pode ser lido a partir da discrepância entre o ideal docente e o que ocorreu na prática, pois há uma ideia de que a experiência docente garantiria a defesa do trabalho de Aiana entre as professoras da EMEI.

Joan Scott faz uma crítica contundente à visão monolítica da identidade social. Para a estudiosa, a identidade pode ser entendida como uma composição de fenômenos variáveis organizados discursivamente em contextos ou configurações particulares (SCOTT, 1994, p. 18). Nesse sentido, o gênero é um elemento capaz de questionar

[...] a aparência de fixidez, as contestações que ocorrem às definições sociais normativas e ainda as respostas a essas contestações. Em suma, interessa saber como se dá o jogo de forças presentes na construção e implementação de significados em qualquer sociedade. Interessa saber a política que está envolvida aí, isto é, perceber de quem é o interesse em controlar ou contestar significados e qual a natureza desse interesse. (SCOTT, 1994, p. 16-17).

Por mais que estivessem na mesma escola, é possível dizer que as professoras e a equipe gestora não se viam como um grupo, mesmo diante da situação crítica em que Aiana se encontrava.

Retomando as discussões de Laclau e Mouffe, pode-se afirmar que não havia uma identificação nos discursos construídos em torno da EMEI. Se Aiana representava a garantia do gênero na escola, para a maioria das professoras os preceitos morais deveriam ser colocados de frente ao próprio currículo. Esse contexto levou a EMEI a se ver pressionada para tomar um posicionamento institucional.

Na reunião, as famílias cobraram, foram muito incisivas em cobrar uma postura das professoras e da gestão da escola; e eu me lembro que as professoras se sentiram, é... Como é que elas se sentiram? Elas disseram, que elas se sentiram acuadas... Elas, elas usaram um termo lá, na época, que eu não lembro agora, mas como se elas fossem... A tomar uma posição, sabe? E em uma das falas da professora, a professora legitimou que para elas era difícil fazer alguma coisa, porque a Aiana, ela era uma pessoa muito difícil de lidar, porque ela não deixa a sala organizada, e... E porque, ah, isso foi uma professora que trocava sala com ela, e porque ela já tinha deixado vários bilhetinhos; então, que... Que elas, às vezes, não se sentiam à vontade de tomar um posicionamento. (Professora 2).

Foi necessário o alerta das famílias para que a gestão entendesse que o que estava em jogo não era uma questão interna, personificada, mas sim a autonomia da própria escola.

O risco que a gente está correndo não é só a questão da Professora Aiana, é a educação infantil que a gente está defendendo. Eu achei isso maravilhoso, quando elas [as famílias] falaram isso no Conselho, na reunião. Eu falei: "Gente. Pronto. É isso, não é?". Porque não era a Professora Aiana só que

estava sendo colocada em questão ali, mas era o trabalho da educação infantil, o Currículo da Infância, não é? Um currículo que não... Que não pode ter a liberdade de as crianças brincarem, se expressarem, e se vestir do jeito que elas quiserem, e se fantasiar do jeito que elas quiserem, e ser o que elas quiserem ser. Era isso que estava em pauta, não é? (Professora 2).

Ao mesmo tempo, a escalada do caso de Aiana trouxe apoio espontâneo de diferentes grupos que se solidarizaram com ela e a EMEI. Pode-se dizer que ela protagonizava uma disputa que transcendia a denúncia feita familiar ou a oposição às professoras no que dizia respeito ao modo de educar. A constituição desse grupo de apoio a Aiana trouxe a necessidade da defesa da EMEI e da escola pública, mais uma amálgama da denúncia de gênero.

Eu só sei que foi chegando muito apoio; que do apoio que chegava, eu ficava muito emocionada, eu ficava com muito medo, [...] esse negócio é sério, é muito sério, é muito grande esse negócio; porque professores que eu nem conhecia, de universidades, que, sei lá, tiveram acesso ao meu e-mail, acho que pegaram na escola; é, duas DREs que fizeram carta, o sindicato [dos professores]; várias pessoas, várias pessoas que eu conhecia de vista, ou nem conhecia; eu recebia muita coisa. A Ação Educativa⁴⁹ fez umas... Não é, uma carta. Uma carta não, nem foi uma carta, foi... Eu não sei o nome, gente; mas elas mandaram para o Ministério Público. [...] mandaram para a SME, para a DRE e para a diretora da minha escola, cobrando um apoio. Foi uma carta bem-feita, assim; mas não teve nenhuma resposta, eu não tive nenhum apoio. (Aiana).

Contudo, no plano pessoal, a afirmação final de Aiana colocou em xeque os apoios recebidos, pois era sobre ela que as consequências estavam recaíndo. Essa é uma das perversidades da denúncia de gênero: mesmo tendo apoio institucional, as reverberações são vivenciadas no plano individual, e esse processo pode ser tão rápido e violento que faz com que a pessoa denunciada fique com receio de abordar novamente os temas “polêmicos”.

A escalada da denúncia em outras instâncias sociais e de poder só aumentava o medo e o receio de Aiana, a ponto de ela não querer mais trabalhar em sala de aula. Conforme apresentado anteriormente, o contexto político das eleições foi considerado um campo fértil para a utilização da denúncia como plataforma política de grupos contrários ao trabalho com gênero. O caso chegou a ser tematizado na Câmara

⁴⁹ Início da nota. A Ação Educativa é uma associação civil sem fins lucrativos que atua nos campos da educação, da cultura e da juventude na perspectiva dos direitos humanos, localizada no município de São Paulo. Fim da nota.

Municipal dos vereadores, com menção ao nome da escola e da professora e posicionamento público de políticos em favor da repressão do trabalho e da escola.

Gente, se eu ganhasse na Loteria, eu exonerava, hoje, esse cargo. Eu ia morar bem longe, num lugar que não tivesse ninguém, assim; sabe, num lugar que tem um vizinho lá, outro aqui, e outro lá; assim, porque, aí, é pesado, não é? Pode ser que eu não pense assim, daqui a 2 anos, daqui a 3 anos; mas, hoje, assim, ficou muito pesado, sabe; ficou péssimo! Voltar para a escola ficou muito pesado para mim; é lidar com as famílias, lidar com as crianças, medo; sabe, eu me peguei não escolhendo um livro, porque eu falei: “Não, eu não vou falar disso, não é?”. Um livro que fala dos Orixás [...]. Aí, eu não vou, não vou pegar, não é? Depois, eu até peguei, mas algumas coisas não... Não quero, sabe. Eu não quero confusão. (Aiana).

O afastamento da sala de aula não diminuiu os problemas e medos de Aiana. Pelo contrário, ela continuou em um processo de autocensura, limitando sua atuação e até seu deslocamento.

Toda a repercussão da denúncia levou o Ministério Público a acionar o familiar pela exposição da criança nos vídeos e reportagens. A EMEI, como parte do processo, precisou participar de audiências, e Aiana também foi acionada para falar. O processo foi tenso e, mais uma vez, ela foi responsabilizada pelo ocorrido pela gestão escolar:

Mas, assim, era tudo para... Ah, sei lá, gente, para... Para me punir mais, para me atrapalhar, não é. E outras coisas, assim, aí ela ligava para mim, porque tinha... Ah, porque chegou uma ação extrajudicial. O quê que eu tenho a ver com isso?

[...]

Aí ela me ligava, porque eu que tinha que resolver; eu falei:

– Quem tem que resolver é você, você que é a diretora da escola, é você que responde pela escola. Eu não vou resolver nada, eu estou tentando resolver e viver, eu estou tentando proteger a minha vida, eu não vou aí.

– Porque você deixou tudo para mim, e foi embora.

Eu disse: “Não”. Como se eu tivesse provocado isso, não é? A culpa foi minha que falei de gênero, e provoquei tudo isso na escola, e por acaso ela era a diretora, e ela respondeu por tudo. Mas ela não respondeu por nada, gente. Não respondeu por nada, porque não teve nada. (Aiana).

Esse processo se estendeu por meses e, em todas as vezes que Aiana era chamada, a exposição era vivida novamente, sem que houvesse tratamento institucional para tal situação.

3.3.3 A denúncia de gênero como um demarcador de disputas dentro e fora da escola

A partir da análise das denúncias de gênero, observou-se a potencialidade do gênero como categoria de análise, pois ele auxiliou na desconstrução do caráter monolítico das denúncias na busca pelas contradições e significações em determinado contexto de luta política.

A análise das denúncias de gênero também evidenciou a relevância da quebra dessa suposta homogeneidade, entendida como estratégia de mobilização política a partir da utilização da “ideologia de gênero” como uma estrutura discursiva capaz de questionar de maneira linear e direta as práticas educativas. Dito de outra forma, esse é um dos fractais que compuseram o caleidoscópio de sentidos atribuídos as denúncias às escolas.

Entender o campo da educação como um campo de disputa que transcende as discussões sobre o trabalho com gênero é fundamental para que se entenda a importância do gênero como um demarcador:

O ponto é que a tendência a apresentar-se a educação como projeto supra-ideológico, supraclassista, de produção de sujeitos livres e competentes ou críticos raramente conseguiu conter ou disfarçar os embates políticos pelo controle da enunciação nas sociedades contemporâneas. Mesmo que o escopo da disputa tenha variado basicamente entre diferentes e contraditórias concepções de liberdade surgidas com a modernidade, o campo da educação nas últimas décadas foi politizado tanto enquanto conteúdo de demandas como enquanto ambiente de sua articulação. (BURITY, 2010, p. 20-21).

A clara politização do campo educacional foi ainda mais intensificada nos últimos anos com o discurso antigênero, que passa a ocupar um lugar de grande evidência no cenário educacional brasileiro por conta de diversos fatores, entre eles a grande notoriedade adquirida pelo MESP e suas denúncias, com diversas consequências no que se refere ao controle do conteúdo a ser veiculado pelas escolas e às práticas, centralizadas na figura docente.

Conforme alertado por Luis Felipe Miguel (2016, p. 603), esse controle parte de uma compreensão da educação que dá primazia aos direitos de liberdade individual e educacionais da família frente ao direito de crianças e jovens. Segundo

ele, “[...] estabelece-se, assim, uma hierarquia estrita entre família e escola, com o predomínio incontestado da primeira”.

Novamente, o discurso antigênero – tendo como estratégia o significante vazio da “ideologia de gênero” – pode ser entendido como um ponto nodal que possibilita a criação de cadeias de significação que necessariamente devem levar em conta os contextos nos quais as denúncias ocorreram.

Ao utilizar o conceito de significante vazio nesta pesquisa, procurei explorar os inúmeros sentidos articulados às denúncias de gênero, para posterior aprofundamento das suas reverberações e deslocamentos.

Para a EMEI, os sentidos em torno da “ideologia de gênero” versavam em torno da ideia da professora como pessoa doutrinadora, incapaz de propor uma discussão que dizia respeito ao plano privado de cada família e que, por isso, deveria ser interdita. Há uma intencionalidade nessa associação, para que o trabalho com gênero seja visto como algo perigoso e danoso para as crianças, demandando interdição direta.

Essas articulações discursivas não são previsíveis, e, nos casos das denúncias de gênero, fogem ao escopo das notificações em si, reverberam e se inter cruzam com discussões do plano macro. Essa característica pode ser observada na denúncia da EMEI, pois ela é retroalimentada pelo contexto político no qual estava inserida.

A acusação feita pelo familiar da aluna de Aiana pode ser articulada a outras tantas elaboradas dentro e fora da escola no tocante à forma como a professora conduzia o trabalho com as crianças. Ao propor a interdição, fica subentendida a associação encontrada em diversas falas nas quais o termo é evocado. Cria-se uma cadeia de associações que dão suporte às propagações do discurso antigênero e seus ataques à “ideologia de gênero”. Ao analisar as propagações de ideologia de gênero e aborto nas mídias digitais religiosas, Carla Gomes elucida tal associação:

É bastante comum que as notícias sobre “ideologia de gênero” mencionem também outros termos como: pedofilia, aborto, homossexualidade/ homossexualismo, casamento gay, adoção por homossexuais, transgêneros/ transexuais, transição de gênero, drogas, fim da família, PT/ petismo, esquerda/ esquerdismo, comunismo, ONU, entre outras. (GOMES, 2020, p. 8).

A equivalência estabelecida entre ideologia de gênero e doutrinação docente foi tão bem elaborada que, em um primeiro momento, poucas pessoas entenderam que ali havia um questionamento sobre a escola e a forma de educar de um município.

Apesar disso, creio que existe um outro aspecto importante que precisa ser examinado com mais cuidado nesse caso. O fato de Aiana ser mulher, negra, com cabelos coloridos e de ter posicionamentos consolidados a respeito da educação a coloca em uma situação de vulnerabilidade dentro e fora da escola. Conforme trabalhado nos tópicos anteriores, ela personifica a “feminista estraga-prazeres”, e, quando há uma denúncia contra ela, a violência acrescida dessa escalada pode ser também atribuída às características pessoais de Aiana, que vão contra as expectativas sociais de uma professora de educação infantil.

A mesma lógica pode ser transposta para os embates ocorridos na EMEF. A menção à doutrinação também aparece como justificativa para a interdição, já que as posturas pessoais das mulheres representantes da CDH também foram destacadas para o descrédito das suas falas nos debates com a Gestão da escola. Mas, rapidamente, houve um entendimento de que ela também significava um questionamento sobre a escola e suas propostas para o trabalho com as crianças e jovens.

Pode-se dizer que a notificação extrajudicial foi um evento agregador em torno da EMEF, mesmo que possa ser avaliado como contingente à denúncia feita pelo vereador e que estivesse circunscrita ao contexto da desqualificação do trabalho com a temática de gênero proposto pela escola.

Havia uma mobilização interna sobre as discussões de gênero na escola. A comoção criada em seu interior levou a Gestão e a CDH a travarem disputas pelo entendimento do trabalho com gênero, promovendo deslocamentos parciais em ambas as posições, movimentações importantes, mas que não questionaram, em um primeiro momento, a relação antagônica estabelecida entre elas.

Porém, a notificação extrajudicial foi significada como um momento capaz de reorganizar a correlação de forças estabelecidas na EMEF, pois foi por meio dela que a aliança em torno da defesa da escola aproximou e reconfigurou o antagonismo entre CDH e Gestão.

Outro fator importante a ser considerado foi a adoção de uma carta coletiva para o enfrentamento da denúncia, porque, mesmo com a solicitação de nomes para a personalização da denúncia, a Gestão decidiu assumir a resposta coletiva. Tal

decisão foi fortalecida pelo apoio da comunidade escolar, em especial das famílias que integravam a CDH na condução da resposta à notificação.

Essas ações são incertas e, de certo modo, imprevisíveis. A tentativa de construção de um sentido maior para a EMEF a partir da defesa da escola pública por meio do trabalho com gênero favoreceu uma importante abertura para a mobilização política mais ampla e capilar, a ponto de obter apoios internos e externos à EMEF.

Mais uma vez, é fundamental ter em mente o caráter provisório e contingente dessas relações, uma vez que elas não foram capazes de sustentar os questionamentos descritos anteriormente referentes à postura da EMEF frente aos casos de denúncias feitas pelas estudantes. A busca pela mediação, via Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania (SMDH), foi a saída encontrada pela família para a reparação frente às vivências violentas. Todavia, a leitura feita pela Gestão foi contrária, pois ela se viu encurralada e ameaçada, demandando uma retaliação, ou seja, uma movimentação para aniquilar a CDH, com consequências para toda a escola.

Contrariamente, a denúncia de gênero vivida na EMEI adquiriu um caráter desagregador da unidade escolar, de modo que não conseguiu responder institucionalmente ao fato.

A negação da educação como um campo a ser disputado discursivamente colocou em risco não apenas o trabalho da professora como também deixou em suspensão o trabalho realizado na escola. A partir da referência da professora “doutrinadora”, a escola reverberou a lógica da educação como um espaço ao qual as discussões de gênero não pertencem, devendo ficar a cargo da família.

Vale destacar que essa tentativa de estabelecimento de uma ordem do que deve ser ensinado, por quem e em qual contexto é dinâmica e indeterminada, o que possibilitou a constituição de novas articulações e, conseqüentemente, de novos momentos que propiciaram novas lutas políticas e transcenderam a notificação extrajudicial em si.

3.4 AS REVERBERAÇÕES DAS DENÚNCIAS DE GÊNERO NAS DUAS ESCOLAS

Porque essa... Essa relação que aconteceu lá atrás... Eu chamo de disputa; porque, para mim, faz parte da disputa do campo... Da esfera pública da escola. O quê que é a escola. Entendeu? Não como coisa ruim, mas as pessoas veem disputa como coisas ruins, não é? A forma como traumatizou todo mundo, entendeu? Porque a gente se olha, e tipo: “Mano, licença”. (Família 2).

A ideia de trabalhar com as reverberações posteriores à notificação extrajudicial foi uma tentativa de demonstrar, na prática, a proposta apresentada por Sara Ahmed com a biografia da denúncia. Isso porque a denúncia de gênero não é definida a partir da notificação, mas ainda assim é interessante buscar as pontas desse evento e como elas são enredadas para pensar as práticas escolares.

As pessoas entrevistadas foram unânimes em relatar que as escolas não passariam incólumes por uma notificação, mas isso não significa que as respostas e as consequências seriam as mesmas. Da mesma forma, os preâmbulos são diversos e dizem muito sobre como as denúncias foram recebidas; as distintas reações a elas também falam muito das consequências e possíveis repercussões.

O conceito da reverberação feminista de Joan Scott (2012) sobre a homogeneização das identidades coletivas e suas consequências nos processos de mobilização política permite incrementar as discussões pautadas na análise da “ideologia de gênero” como um significante vazio, pois coloca a necessidade de se pensar a configuração global – local com o intuito de buscar as contradições e incongruências vivenciadas e, conseqüentemente, reconhecer as especificidades, renunciando ao caráter monolítico e estático dessas constituições e mobilizações.

A aproximação desses dois conceitos evidencia os posicionamentos apresentados por Joan Scott e Ernesto Laclau na construção da articulação

[...] de uma vontade coletiva pela transformação de uma demanda particular num objeto de investimento simbólico universal ou “representativo” da comunidade em geral; e fala das operações simbólicas que precisam ser realizadas para tal. (BURITY, 2010, p. 17).

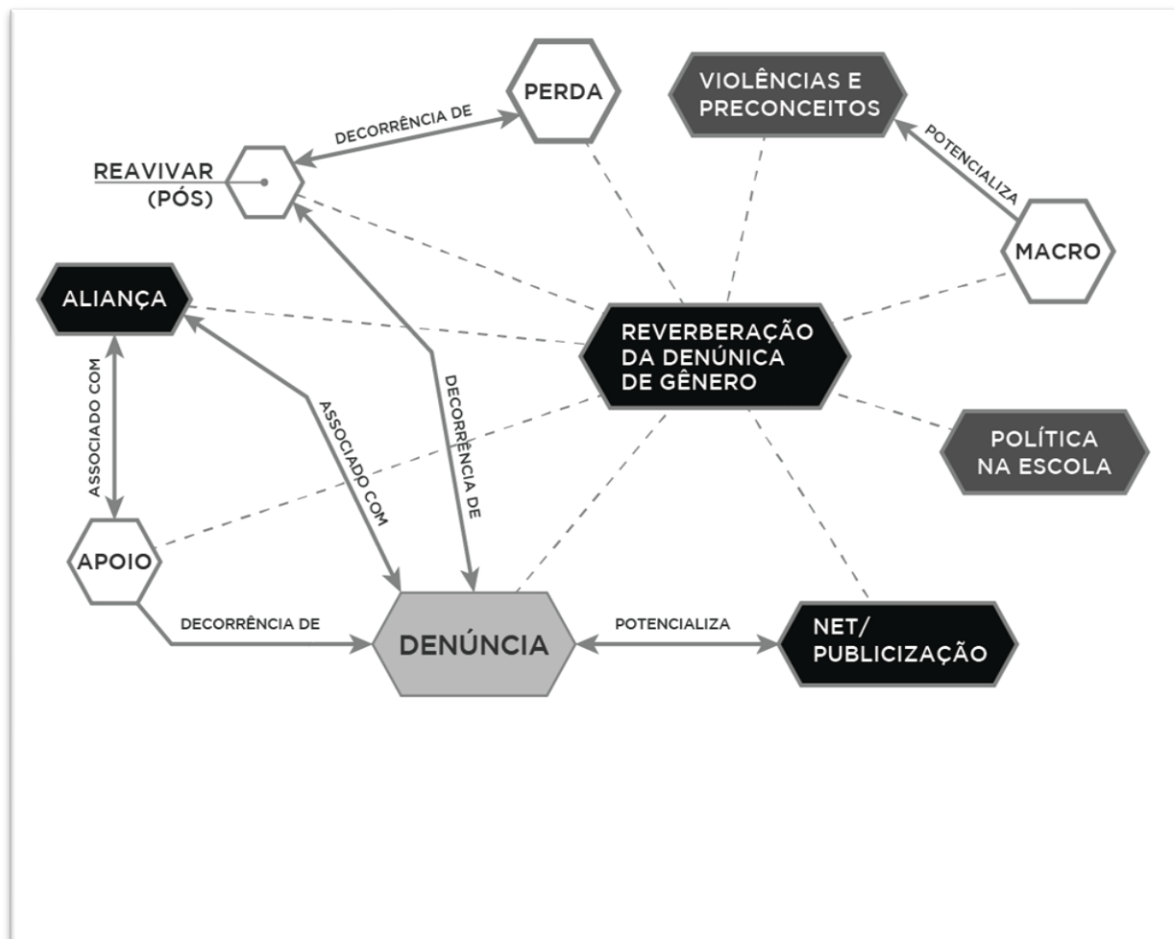
Ao longo desta pesquisa foi possível desconstruir a unicidade do discurso antigênero, bem como da estratégia adotada da denúncia de gênero, visto que, por

mais que houvesse uma tentativa de controle, a realidade precária e contingente impossibilitava dimensionar as consequências vivenciadas a partir da notificação.

O entendimento de que se trata de um processo é fundamental para que analisemos os embates ocorridos nas escolas como peças de um quebra-cabeça capaz de trazer novas matizes para as reflexões sobre o que se espera da escola.

A noção de fantasia como encobrimento de uma dinâmica complexa e conflituosa é trazida por Alice Casimiro Lopes (2019) para a reflexão sobre as similaridades com o discurso hegemônico, no qual a ocultação de suas contingências “[...] suaviza contradições, antagonismos e deslocamentos, em nome de uma concepção que se pretende completa, harmônica, consensual e capaz de preencher o vazio constitutivo do ser” (LOPES, 2019, p. 74). Novamente, uso o esquema gráfico para guiar a reflexão (Figura 4).

Figura 4 – Correlações da reverberação da denúncia



Fonte: Autora via Atlas TI

AD: Diagrama da codificação da reverberação da denúncia. Nela há as correlações de forças entre os códigos (aliança, apoio, denúncia, publicização, política na escola macro, violência, perda e reavivar) para a elaboração da categoria.

A *reverberação da denúncia* é composta pelas codificações da própria *denúncia*, mas a partir da perspectiva das consequências (*reavivar/pós*), pois os *apoios e alianças*, bem como as *violências e perdas*, foram entrelaçados com o contexto político *macro* e *da escola*. A internet a potencializa e complexifica o contexto macro.

Tanto na EMEF quanto na EMEI a consequência da notificação extrajudicial foi a deflagração de inúmeras disputas ocorridas no ambiente escolar. Ao longo desse capítulo pudemos agregar denúncias que estavam sendo feitas nas escolas, mas que, de alguma maneira, foram minimizadas (no caso da EMEF) ou maximizadas (no caso da EMEI) com a chegada da “denúncia externa” por meio de notificação. A possibilidade de politização das denúncias foi fundamental para o enfrentamento e

encaminhamentos dos casos. Além disso, esses posicionamentos foram fundamentais para aprofundar a análise dos movimentos antagônicos.

Chantal Mouffe (2006) nos esclarece que não há uma isenção, ao explicar que as relações de poder perpassam todas as relações e são entendidas como políticas, ou seja, os embates criados a partir das diferentes demandas é que possibilitam as articulações e articulações hegemônicas, sempre com a promessa de algo novo, posto que estamos lidando com algo incompleto e transitório.

Nesse sentido, a articulação hegemônica é uma luta por significação em que as demandas particulares de diferentes grupos são mais ou menos ressignificadas, tendo de abrir mão de algumas de suas especificidades. (SALLES; SILVA, 2018, p. 133).

Nos dois casos foi possível observar que algumas demandas foram relegadas a uma posição menos urgente por conta da notificação, mas não foram invisibilizadas. Passado o primeiro momento, elas foram reorganizadas e surgiram no contexto escolar tanto com as famílias quanto nas relações estabelecidas com as professoras e a equipe gestora. Além disso, as posições de defesa e acusação (posições de poder) foram testadas e trocadas ao longo dos processos vivenciados no ambiente escolar e na relação com o contexto mais amplo em que o discurso antigênero tomava outros contornos no país.

Novamente o gênero surge como um significante (demanda) capaz de questionar o que se entendia como acomodado no período “pós-notificação”. Analisar as inúmeras tentativas de personalização das questões de gênero nos possibilita também refletir sobre os processos de esvaziamento do campo político das significações da escola.

3.4.1 “A gente conseguiu coisas”: a EMEF e suas reverberações internas

Eu não sei se a gente vai conseguir mudar. Talvez. Talvez, não. Talvez, as mães que estão entrando agora consigam mais avanços do que nós conseguimos. Mas a gente conseguiu coisas, sabe? Se a gente não tivesse brigado com o vereador, as meninas não tivessem ido brigar para mudar o código de conduta [...], porque não existe espontaneísmo das coisas, elas acontecem porque tem referência. (Família 2).

O embate na EMEF entre a Gestão e a CDH foi se intensificando a ponto de tornar-se explícita a disputa entre os dois grupos e fazer com que a convivência fosse insustentável. Um antagonismo no qual, por um lado, a Gestão considerava que a CDH tirava o foco da tarefa principal da escola – cuidar da educação das crianças –; por outro lado, a CDH entendia que havia muito mais a ser feito pela equipe da escola para a garantia do direito à educação.

O fato de se tratar de uma escola de referência, que tem em sua história a defesa ao direito à educação, a partir de um modelo de gestão democrática, com processos participativos para toda a comunidade escolar, já a colocava em um patamar em que o questionamento sobre suas práticas era impensável, afinal já era uma unidade distinta das outras escolas do município.

Entretanto, esse não era o pensamento das integrantes da CDH. Para elas, a escola deveria ir além, ampliar a defesa dos direitos a partir da perspectiva de gênero, raça e diversidade sexual. No limite, isso significava colocar em questionamento as próprias práticas para a garantia da educação na instituição, pois o que a Comissão apontava era a impossibilidade de a EMEF garantir a universalidade desse direito sem a consideração de tais perspectivas.

Provavelmente, a CDH só poderia existir em um contexto como o da EMEF, no qual os espaços decisórios funcionavam minimamente com a participação da comunidade escolar.

Num primeiro momento, a gente está falando só no Conselho de Escola, que tem uma participação pequena, não é? A gente fala só nas Assembleias de Famílias, que também tem uma participação pequena, e muito coincidente com o Conselho de Escola. Sempre, não é? As pessoas que são atuantes na vida política escolar, elas são atuantes na Assembleia de Pais, na Assembleia de Famílias e no Conselho Escolar, não é? Então, a gente está falando para um pequeno grupo, em 2016, 2017. Aí, a partir disso, a gente começa a falar com os professores, no início de 2018; para a gente tentar costurar as coisas com os professores; então, a gente começa a ter uma visibilidade maior dentro da escola, ao longo de 2018. (Família 3).

Ocorre que a CDH começou a ser reconhecida como uma comissão importante, de interlocução com a comunidade escolar, e sua posição antagônica em relação à Gestão dava a ela um *status* capaz veicular outros sentidos para o direito à educação, diferentes dos que eram tematizados até então.

E aí a Comissão de Direitos Humanos, ela acabou ficando muito famosa na escola, pelos estudantes, como um canal de denúncia das coisas que aconteciam [...] dentro e fora da escola. Então, nós éramos vistas, as mães da Comissão de Direitos Humanos, pelos alunos que estavam passando por

algum tipo de violência, como uma Ouvidoria... Chega para a gente, que a gente vai fazer barulho, a gente vai dar um jeito de encaminhar esse negócio, que... E a gente tinha essa visão. E por parte da gestão escolar, nós éramos vistas como um perigo constante, como inimigas. (Família 3).

No caso da EMEF, a desconstrução do modelo hegemônico de escola foi o que possibilitou os exercícios para uma educação democrática em uma rede pública de educação como a do município de São Paulo. Mas a relação estabelecida entre a escola e a CDH fez emergir o embate sobre a escola como promotora dos direitos humanos e, ao mesmo tempo, como violadora deles, quando desconsidera as subjetividades das estudantes, em especial aquelas vinculadas a gênero, raça e sexualidades:

[...] a gestão acha que está tudo pronto, que o fato dela ter conseguido, lá atrás, quebrar muro, ser uma mulher que fez isso, que fez pensar uma outra forma de escola pública etc., bastou para resolver as coisas... E o resto das coisas não existem, e não precisam ser lidadas. [...] chegou a ter briga com gente de inclusão lá dentro, porque tinham coisas que precisam ser adaptadas, e só foram adaptadas quando surgiu um pai que era aliado dela, sabe? Ela acha que não precisa, que está resolvido, que como o projeto se consolidou, é isso; então, as outras coisas não existem, sabe? Então, não precisa. (Família 2).

Nessa lógica, as necessidades da CDH eram entendidas pela Gestão como falsas demandas que, no limite, atrapalhavam a realização do trabalho que precisava ser feito, visto como fundamental para a condução da escola nos moldes executados até então:

E a gestão escolar falava exatamente isso: “Nós deixamos de trabalhar, nós deixamos de pensar na qualidade da educação dos nossos estudantes, para resolver conflitos com a Comissão de Direitos Humanos. Vocês estão atrapalhando o funcionamento da escola, porque vocês trazem conflitos desnecessários. Vocês veem problema onde não existe. Vocês têm a malícia em vocês, no olhar de vocês. O que está acontecendo, não tem nada de errado no que está acontecendo. A malícia está no olhar de vocês”. (Família 2).

Destaca-se que essa é uma discussão que extrapola o âmbito da EMEF, podendo ser analisada dentro do próprio campo progressista brasileiro. São inúmeros os casos em que os questionamentos e demandas apontados a partir do gênero, da raça e da diversidade sexual são entendidos como “cortina de fumaça” que inviabiliza

a luta no campo democrático, enfraquecendo e desqualificando demandas mais importantes.

Joan Scott (2011) apresenta a importância de se fazer uma análise de gênero (podendo ser ampliada para as questões raciais, evidentemente) que vá além das definições de “homens” e “mulheres” e suas relações de poder. Ao expor as reverberações da denúncia de gênero, essa visão panorâmica nos auxilia a voltar o olhar para a dinâmica intraescolar e buscar entender os motivos de desqualificação dos espaços institucionais de discussão sobre as demandas e estratégias encontradas para a construção de novas normas e acordos internos.

Isso porque os temas disparadores e as estratégias adotadas para a disputa na escola são passíveis de serem analisados pelo gênero, sem que seja necessário adentrar as relações estabelecidas diretamente entre determinadas pessoas. A Gestão tinha como figura-chave a direção, que, por meio de uma rede de relações e apoios, capitaneou a construção de uma nova possibilidade de escola.

A partir da lógica do cuidado, ela foi construindo toda uma rede de significações na qual o pressuposto democrático da gestão garantiria o trabalho na escola. Provavelmente, em outros tempos o embate com a CDH não reverberasse, mas em 2016 a mobilização interna da EMEF se retroalimentou junto aos eventos de mobilização social, o que ampliou as demandas da escola.

Conforme discutido na seção anterior, a notificação extrajudicial funcionou como uma suspensão na relação antagônica entre a Gestão e a CDH, pois suas demandas puderam ser reconfiguradas a partir da defesa da escola pública. Entretanto, essa configuração não foi suficiente para que ambas pudessem rever suas demandas a ponto de refletir sobre seus posicionamentos e identidades.

Ao retomarmos as discussões de Chantal Mouffe (2015) sobre o modelo agonístico de democracia, ou seja, sobre a construção de possibilidades nos embates antagônicos com adversários e não com inimigos, é possível analisar o desafio vivenciado pela EMEF no período pós-notificação extrajudicial não como um momento de ressignificação da relação estabelecida com a CDH, mas como impossibilidade de se relacionar fora da lógica do inimigo que deveria ser eliminado.

Ao questionar a EMEF, a CDH cria um espaço para indagações sobre o Projeto, por meio do desenvolvimento da ideia de educação de qualidade. E, na visão da representante da Gestão, esse movimento ocorria em torno de sua própria pessoa

Cenário macro, é que elas estão pondo o projeto a perder. Eu tenho certeza disso, porque elas vão criando uma antipatia da comunidade pela Gestão, elas vão pondo todo mundo em dúvida com a Gestão da escola. Elas vão pondo o projeto também em risco porque, a partir do momento, que o governo, esse governo que a gente vive, olha para isso, pode ser: “Olha, tem muita confusão, vamos acabar com essa escola”. Por enquanto, eu seguro; mas pode ser que tem gente que não tem a mínima vontade de segurar tudo isso. (Gestão da EMEF).

Esse é um ponto importante, pois, dependendo da maneira como esse embate é conduzido, há, de fato, um risco de questionamento da escola de maneira direta. Todavia, essa é uma forma de pensar localizada e centrada única e exclusivamente nas ações da própria EMEF, desconsiderando o fato de que a escola está inserida em uma rede mais ampla e complexa, sendo de fundamental importância as alianças estabelecidas no contexto macro.

Para a CDH, a própria Gestão já vinha fazendo esse enfraquecimento institucional ao defender o “direito de o aluno estudar” e questionar as greves e mobilizações feitas por categorias de profissionais da educação, sem considerá-las no contexto macro de uma rede pública de educação da maior cidade da América do Sul.

É um dado da realidade, porque a gente não olha a escola como uma ilha. Diferente das mães do Projeto, que acham que a EMEF pode se resolver pela EMEF. E que não é, porque a EMEF faz parte de uma Rede. Se for por isso, então, vamos fazer o seguinte: pede a privatização da EMEF. Pô, se você quer que não faça parte de uma Rede, pede a privatização da escola, vai ser uma bosta. Sabe? Mas é isso. Eu acho que é importante, também, lidar, é... Entender que, assim, as discussões sobre o discurso antigênero, [...] elas não vêm desconectadas desse processo todo que a gente está vivendo. As respostas como a gestão dá têm a ver com a formação dela; tipo, eu entendo a postura dela. Eu não concordo com a postura da gestão. Para mim, ela tinha que ter matado no peito esta história, [...] diferente das mães do Projeto, ela não tinha... Tipo, para matar no peito, ela tinha aliadas entre as mães, que não eram qualquer coisa. (Família 2).

Aproximar o discurso antigênero de questões que, em um primeiro momento, pareciam não estar relacionadas fez com que o olhar sobre a denúncia dos usos de gênero fosse entendido no cerne do sentido dado à escola. A análise de gênero possibilitou um entendimento mais amplo e complexo das discussões que estão ocorrendo na atualidade e da forma como a “ideologia de gênero” questiona o próprio sentido do educar, tão caro para a escola e seus representantes.

O impasse entre as posturas assumidas pela Gestão e pela CDH chegou ao seu limite quando a Comissão decidiu fazer uma reclamação da escola à SMDH:

Ao mesmo tempo que teve retrocesso na sociedade com essas pautas, lá dentro, foi avançando com as pessoas que estavam ali, assim. Não sei como é que a EMEF está hoje [...]. Mas, assim, a não ser que tenha tido outra... A reunião na Secretaria de Direitos Humanos não teve nada a ver com a Semana de Gênero, teve a ver com a falta de posicionamento da escola em questões de direitos humanos. (Família 1).

Essa reclamação cristalizou o embate, de modo que a Gestão entendeu que havia similaridades entre as denúncias da professora, por conta da Semana de Gênero, e a reclamação da CDH. Para ela, ambas queriam destruí-la e à escola.

Então, a professora dizia que era muito; e as mães, pouco; e a gente no meio dessa situação, porque a gente [tinha] uma comunidade, que a comunidade não pensa nem aqui e nem aqui, a comunidade estava aqui, não é? (Gestão da EMEF).

Os casos de violência na escola continuavam a acontecer e, segundo a CDH, a condução da Gestão da EMEF estava piorando. Foram relatadas inúmeras situações em que a escola teve uma condução considerada equivocada e irresponsável, pois, além de responsabilizar as vítimas, muitas vezes estas foram coagidas para que não fizessem uma denúncia formal.

A situação ficou insustentável, sem espaço para comunicação. Assim, a CDH reuniu os casos de violação de direitos de crianças e adolescentes ocorridos entre os anos de 2017 e 2019 e denunciou a escola para o Ministério Público no final de 2019:

Quando a gente foi fazer a denúncia no Ministério Público; é, eu fui avisando, ao longo de 6 meses, que essa denúncia ia ser feita, e que o que nós, como Comissão de Direitos Humanos, estávamos cobrando da escola era uma mudança de postura com relação às violências que aconteciam dentro da escola e com os estudantes que levavam para a escola. E aí, colocando um papel muito importante que a escola tem, é, constitucionalmente, de acolher as denúncias das crianças do que acontece em casa; é constitucional, isto está na Constituição Federal, que a escola é um lugar de denúncia das violências que acontecem na casa, ou fora da escola, por parte das crianças e dos adolescentes. (Família 3).

Nesse momento se deu o rompimento entre os dois grupos, e a CDH decidiu levar para o extraescolar os impasses e as disputas vivenciados na escola. Essa é uma decisão radical, pois, ao trazer a estratégia da judicialização, a parte denunciante

renuncia à resolução de conflito para que ela seja feita por um terceiro, no caso, o Ministério Público.

Sinteticamente, a denúncia foi feita por uma representante da CDH, pois havia um receio de represália às famílias com crianças na escola. Trata-se de um compilado de 16 casos, sendo três de racismo explícito por educadores da escola; três categorizados como negligência com estudantes com deficiência; sete de assédio (moral e sexual); duas situações de abuso sexual; e um de alienação parental perpetuada pela escola:

O que eu sinto é que o Direitos Humanos quer excluir o que não concorda; é como se a lei bastasse para as coisas funcionarem. O que, na minha experiência, o que eu sinto, é que a lei não basta. Enquanto a gente não vive todas essas questões na alma da gente, na pele da gente, isso não... Não tem sentido. Então, você pode fazer uma lei, você pode prender as pessoas na cadeia; mas isso não sai da cadeia e não sai do papel, se as pessoas não puderem viver essas coisas; e não puderem viver de forma a poder se rever. (Gestão da EMEF).

Aqui há um paradoxo, pois a legalidade demandada pela CDH não ecoa para a Gestão. Segundo ela, há a experiência é necessária para dar sentido às normas. Joan Scott (2001) coloca essa premissa como um falso dilema, porque, conforme a autora, as experiências são criadas a partir das significações dadas para as relações sociais. Nesse sentido, estão em constante disputa. Pensar nas experiências como um elemento que pode ser analisado, assim como as normatizações advindas delas, nos permite trazer novamente o caso da denúncia no campo da disputa. Mas não se trata de uma disputa qualquer, pois o que está em jogo é a apreensão do trabalho na escola sobre o que se entende por direitos humanos, e como a escola irá participar desse processo.

O posicionamento da Gestão pode ser lido como uma repressão, próximo da gramática antigênero, porque se percebe a desqualificação dos acordos coletivos em vista da vivência pessoal. Mas é fundamental reforçar que há na EMEF um entendimento mínimo compartilhado pela comunidade escolar, o que torna a análise mais complexa. Em outras palavras, mesmo com uma organização baseada nos preceitos da gestão democrática, há uma desqualificação de algo produzido exatamente nesse espaço.

A título de exemplificar esse processo, trarei aqui o relato sobre a festa Kizomba, organizada pela comunidade escolar para a valorização da cultura negra.

Para parte das entrevistadas, a festa era compreendida como uma nova possibilidade de aproximação entre a Gestão e parte da comunidade escolar, pois agora esse grupo ia além das famílias representantes da CDH.

Isso tem raiz. Isso tem estrutura. Isso tem cultura. Perpassa todas essas questões, não é? Então, por exemplo, quando a gente faz a Festa da Cultura, a gente traz tudo isso de outro jeito, existe a possibilidade do diálogo. Se você está no universo da cultura, isso é de outra forma. (Gestão da EMEF).

A festa estava programada há semanas, mas, no dia em que iria acontecer, uma equipe de filmagem chegou à escola e ocupou boa parte do espaço destinado à festa para a gravação de um comercial. A Gestão da EMEF teve um posicionamento ambíguo sobre as parcerias público-privadas na escola, pois estabeleceu parceria com diversas empresas, mas questionou o uso do espaço por parte da comunidade que não concorda com seus posicionamentos. Na festa não foi diferente, pois um dos espaços disputados havia sido destinado previamente para realização de uma roda de conversa com famílias pretas.

Daí quando a gente... A festa é organizada, tinha professores fazendo “Roda das Famílias Pretas”, e eu sou... Fui super contra. Sou contra, porque eu acho que a gente não pode classificar desse jeito num espaço público. (Gestão da EMEF).

O impasse sobre o uso do espaço da escola foi entendido como outro momento de rompimento entre a Gestão e, agora, parte estendida da CDH. As famílias participantes organizaram a Roda das Famílias Pretas, um coletivo, e por isso não necessitavam da legalidade das comissões. A primeira proposta de ação desse grupo foi a realização de um diagnóstico étnico-racial com a comunidade escolar da EMEF:

[...] eles levam o debate para fora da esfera de controle da gestão escolar, que é isso que nós não soubemos fazer com a Comissão de Direitos Humanos, não é? Talvez, a gente não tivesse todo esse... Esse suporte, que dá essa visibilidade midiática das redes sociais, que nem eles, mas a gente acabou se sujeitando à estrutura engessada ali da escola, e com isso a gente virou só uma pedra. Então, estava a engrenagem da escola rodando, funcionando normalmente a parte pedagógica, muito bonitinha rodando, as opressões todas sendo tratoradas [...]. A gente acabou funcionando como uma pedrinha, que foi lá e parou. (Família 3).

Esse é um ponto destacado pela entrevistada, que se alinha às discussões de Sara Ahmed sobre os necessários enfrentamentos institucionais para a garantia de uma real participação. De acordo com Ahmed, para as instituições serem de fato transformadoras é preciso que as pessoas sejam capazes de sobreviver a elas para provocar as mudanças. Isso não significa que o trabalho será realizado por um único grupo ou pessoa; é fundamental pensá-lo a partir de uma perspectiva coletiva, na qual haja a possibilidade de apoio, já que se trata de um processo moroso e complexo.

Até o momento da realização das entrevistas, em meados de 2021, o processo no Ministério Público estava correndo em segredo de justiça e estávamos vivenciando a pandemia de covid-19. Parte das famílias participantes da CDH tinha saído da escola, mas as que ficaram, juntamente da Gestão, estavam trabalhando ativamente na discussão sobre as estratégias adotadas pela SME para a manutenção das aulas em contexto pandêmico.

O então vereador veio a se tornar prefeito de São Paulo, e a EMEF estava envolta com a nova configuração política, com relatos de situações de tensão por conta desse histórico. Ao perguntar para uma das entrevistadas sobre a atual situação da escola, ela disse:

[...] se precisar, eu estarei lá, também; de máscara, ninguém vai me reconhecer; é, de poder trazer essas discussões, não é? Poder ter esses debates, seja o debate... Mesmo que ele não seja proposto pelo corpo docente, mas seja proposto pelos próprios alunos ou pelos pais e responsáveis aí. Não é? É isso, assim, o que a gente está defendendo é poder debater, poder trazer as questões; porque é isso que eles querem, eles querem que nem se leve a questão, eles não querem estar lá para discordar, eles querem barrar. (Família 1).

A fala da entrevistada traduz em palavras a concepção de democracia radical apresentada por Laclau e Mouffe (2015), que expõem a necessidade de liberdade e participação para todas as pessoas envolvidas, pois apresentam a política como uma prática de criação, reprodução e transformação de relações sociais.

3.4.2 “Depois que passa o furacão”: a EMEI e suas reverberações externas

[...] porque quando eu fui contando para vocês, eu fui me dando conta de várias questões ali que foram muito duras, que deixaram muitas marcas. E o que acontece quando ocorre um fato semelhante, em qualquer instituição? Depois que passa aquele furacão, ninguém fala mais sobre o assunto. E ninguém fala, porque fica com receio de reavivar dores. (Professora 1).

Joan Scott, ao debater o conceito de reverberação feminista, nos apresenta um dispositivo teórico capaz de explorar os inúmeros significados e sentidos condensados na denúncia dos usos de gênero.

No caso específico da EMEI, há uma aproximação entre a prática da professora Aiana e a denúncia em si, pois para parte da comunidade escolar não se tratava de uma ameaça à escola, mas sim da resposta a um comportamento considerado inadequado de uma professora que representava, a partir de várias características – mulher, negra, cabelos coloridos, além da contundente maneira como encarava a educação infantil –, um posicionamento lido como ameaçador à concepção de infância que não considerava a possibilidade da generificação de crianças.

O conceito de reverberação nos possibilita buscar os elementos para entender os fatores que fizeram Aiana ficar abandonada nessa denúncia, a ponto de ter sua vida ameaçada e sua integridade questionada mesmo depois de a denúncia ser encaminhada e culminar em seu afastamento. A proposta deste item é explorar, a partir das entrevistas realizadas, os distintos caminhos das reverberações da denúncia.

A denúncia de gênero marcou fortemente a EMEI e sua comunidade. Em 2019, ano seguinte à denúncia, Aiana ficou afastada da escola, e esse evento foi comemorado pelo familiar denunciante em sua rede social como uma conquista resultante do seu posicionamento. Mas o fato é que a escola, depois da denúncia de gênero e da exposição dela advinda, estava devastada, com a comunidade escolar ressabiada e dividida, porque parte dela queria reforçar o trabalho com a temática de gênero e a outra parte queria que ele fosse deixado de lado, abafado.

As reverberações também eram personificadas na professora Aiana. Era difícil propor reflexões mais amplas que permitissem entender os motivos pelos quais a escola foi invadida de tal maneira pela denúncia.

A saída da equipe gestora – provisória desde o início de 2018 – e a chegada de um novo grupo causou um alvoroço entre as professoras em um contexto pouco solidário e marcado por disputas. De acordo com a nova diretora:

Então, assim, eu acho que a Aiana foi abandonada por todo mundo, eu acho que houve uma falta de generosidade, de solidariedade, assim, dos professores e da escola, com ela. Mas eu acho que isso foi motivado porque não tinha, de fato, um alinhamento, assim, do acolhimento das diferenças dentro da escola. Havia uma disputa, em quem está certo, em quem pensa mais e melhor, e mais progressista; e o outro é, tal coisa, e tudo. Não é? Então, eu encontrei uma escola que... Até hoje a escola não tem um coletivo, agora que... Eu acho que é mais em volta da gestão que às vezes está mais coesa, do que exatamente de professores que são lideranças. (Gestão da EMEI).

A nova gestora tinha um histórico na rede municipal de educação relacionado à gestão democrática, ou seja, um posicionamento que ia contra a parte do grupo docente que ainda trabalhava a partir de princípios reacionários no que se referia a discussões de gênero, raça e sexualidades na educação infantil.

Mais uma vez, a disputa em torno da concepção da educação infantil estava em jogo dentro e fora da unidade escolar. A chegada da equipe gestora, mais próxima de uma concepção progressista de educação, com foco na garantia dos direitos das crianças, tornou o terreno fértil para a reacomodação do grupo, uma vez que as figuras da gestão escolar são centrais para a construção do tom utilizado pela escola nesse enfrentamento do discurso antigênero. Em relação ao gênero, não houve um trabalho organizado, mesmo depois da comoção ocorrida na escola no ano anterior:

2019, não falou. Falava assim, estava num PPP, mas as professoras que estavam aqui não estavam muito preocupadas... Não queria muito entrar nessa coisa, para fazer um trabalho. E a gente fazia algumas práticas, mas naturalizadas, vamos dizer assim, nas nossas discussões, na rede municipal, de brinquedo é brinquedo de menina e de menino, não existe brinquedo de um e brinquedo de outro, os livros que escolhiam. As coisas estavam nas práticas que a gente já está acumulando e produzindo ao longo dessa nossa trajetória na educação infantil. Mas discutir gênero, não. E alguma coisa mais ousada, não, não. (Gestão da EMEI).

Naquele momento, a denúncia havia alcançado seus objetivos: as professoras não estavam tematizando o assunto com as crianças ou com as famílias. Conforme discutido anteriormente, esse é um dos primeiros e mais deletérios produtos da denúncia dos usos gênero, pois as docentes ficam receosas em trabalhar com diversas temáticas, inclusive gênero, com os alunos.

Paralelamente a essa movimentação, a comunidade escolar estava tentando lidar com o fato de a família denunciante ter ficado na escola. Mesmo com os cuidados tomados pela equipe da escola, tanto a família como a própria criança precisaram conviver com as consequências da denúncia, pois houve eco da notificação em diversas instâncias da comunidade escolar.

O quê que eu percebi? Que a aluna começou a se sentir excluída, e a família também. Não é? Então, esse familiar, ele não entrou... Ele deixava ela lá no portão, ele não entrava, ele não entrava. Eu não sei se era os olhares das famílias, eu não sei; porque algumas famílias chegavam para mim, e falavam, assim: “Ai, esse homem, não sei o que”. Eu falava: “Calma, gente. Ele também está no processo de aprendizagem; eu tenho certeza, que ele está repensando o que ele já fez. Não é bem por aí, a gente não vai resolver atacando, não é; mas acolhendo ele, e botando ele aqui, para entender o quê que é essa questão do gênero”. Eu queria que ele entrasse para a escola, para eu provocar algumas reflexões, não é? Então, teve reunião, ele não veio. (Professora 2).

Na verdade, segundo essa mesma professora, ela recebeu a indicação da gestão para mediar eventuais conflitos e ter cautela com o que seria tratado em sala de aula, pois a EMEI já estava passando por um processo administrativo e a comunidade como um todo estava fragilizada. A possibilidade de ressurgimento da denúncia era assustadora. Contudo, a professora decidiu assumir o eventual risco de trabalhar com as temáticas ligadas aos direitos humanos em sala de aula.

Eu falei: “Olha, o meu trabalho, eu não vou mudar nada, eu vou fazer o meu trabalho como tem que fazer, como está dentro do currículo, da proposta; se acontecer situações polêmicas, eu não vou dizer para você que eu vou evitá-las, não é; vou evitá-las, porque o meu papel, na educação, não é... Não é responder a esse familiar, não é, do jeito que ele quer que... Escutar, nos padrões que ele quer”. Ela [diretora] falou: “Olha, você sabe da responsabilidade que você está assumindo”. Eu falei: “Sei. Sei da responsabilidade que eu estou assumindo”. (Professora 2).

O posicionamento apresentado pela nova professora não foi acompanhado pelas crianças e suas famílias. A família denunciante foi isolada e, em muitos

momentos, julgada sobre o evento ocorrido na escola. Isso é curioso, pois a lógica de ataque e julgamento se virou contra esses sujeitos, cabendo à atual professora sua defesa e o contorno da situação junto à comunidade escolar.

Se a comunidade escolar não mantinha um bom convívio com a família denunciante, tampouco era pacífica a relação entre a aluna participante da denúncia e as demais crianças, pois elas lembravam bastante do ocorrido e de Aiana como professora, associando a estudante e sua família à denúncia e à saída da professora da escola. Na época da denúncia, foram feitas rodas de conversa para explicar o afastamento da professora, mas, mesmo assim, a família e a criança ficaram estigmatizadas como causadoras do acontecimento.

Mas as famílias ficaram muito bravas; então, eu acho que as famílias falaram muito, assim, para as crianças: “Olha, o pai da criança fez uma coisa muito ruim com a Aiana”. Porque eles falavam assim: “A Aiana saiu da escola por causa da A. Foi a família dela que expulsou a Aiana”, “É, a culpa é da família dela”. (Professora 2).

Ao mesmo tempo, a situação profissional de Aiana também não havia melhorado, mesmo com a docente trabalhando fora da sala de aula, alocada em uma DRE, desempenhando tarefas burocráticas. Ela continuou respondendo processos, nos quais a denúncia de gênero ficou conhecida como “o caso da Aiana”. Essa vinculação direta era uma maneira de a escola relacionar o caso à professora e, de certa maneira, se eximir de sua responsabilidade e consequências.

Ela se viu tolhida na construção de vínculo com as crianças e nas elaborações das suas práticas. Pode-se dizer que as violências vividas até o momento levaram Aiana a um não lugar, pois, segundo ela,

[...] está tudo aqui na minha cabeça, está no papel, está tudo bonitinho. Mas na hora de eu executar isso com as crianças, vai me dando um desânimo, vai dando... Eu começo a ficar perdida. Sabe, assim? E eu não fui assim; claro que alguns projetos não deram certo, lógico; outros foram maravilhosos, que eu nem pensava que iam ser, e foram; enfim, é... Mas não é por isso, não é porque foi um fiasco o projeto... Eu não estou conseguindo, dá um negócio assim, sei lá, eu travo, e eu não consigo fazer, eu não consigo dar andamento assim, que as crianças me falam alguma coisa, e aí eu não consigo desenvolver; eu escuto aquilo, eu falo: “Nossa, eu poderia fazer, sei lá o que também”. E não... Não... Sabe, assim? E, gente, eu sou a mesma pessoa, não é, assim, não aconteceu nada de diferente comigo, o que aconteceu foi isso, eu meio que deletei escola da minha vida; assim, de falar: “Eu não quero mais isso. Eu não quero mais estar aqui. Eu não posso estar aqui, por

enquanto. Eu não posso. Não, não estou conseguindo estar aqui. Não estou conseguindo fazer essas coisas". (Aiana).

Como abordado anteriormente, essa é uma das consequências cruéis da denúncia de gênero. Em um primeiro momento, ela tira a capacidade de a docente criar e estabelecer relações diretas com os e as estudantes, a ponto de não conseguir mais dar aula e pensar em propostas que digam respeito às discussões pelas quais foram denunciadas. Esse movimento retira da educação sua possibilidade transformadora e emancipadora.

Além das sequelas pessoais, é no cotidiano, na prática em sala de aula que a censura se instaura:

Mas nunca passou pela minha cabeça que isso fosse tão grande assim, não é; e que isso fosse estragar tanto essa minha vida profissional. Até chegou a estragar a minha vida pessoal, assim, porque eu fiquei muito louca assim, eu fiquei muito, sabe, com o olhar vagando assim, que nem... Não é, depois que me contaram, porque eu também não tinha consciência na época; mas do quanto isso... O que... Assim, o que mais me pega, assim, me toca, o quanto isso fez mal para a minha criatividade, para o meu trabalho com as crianças, a minha liberdade com as crianças, a minha liberdade em fazer as coisas; porque eu era muito segura de mim, não é, mesmo sabendo que eu... Claro, eu não sei tudo, que ninguém sabe tudo; mas, assim, mesmo sabendo que eu tinha muita coisa para aprender, aquelas coisas que eu fazia, eu tinha me apropriado, porque eu lia, porque eu estudava, porque eu queria mais e mais; enfim, não é? (Aiana).

Aiana acreditava que seu preparo lhe garantia a qualidade na realização do trabalho na escola com as crianças e famílias. Contudo, o que pôde averiguar de fato foi a necessidade de outros elementos para assegurar o trabalho na escola.

A gestão da EMEI traz elementos importantes para a análise ao avaliar as alianças estabelecidas (ou não) para a construção de uma rede de apoio na escola, visando à realização das práticas com as crianças.

A gente tem alguns educadores que se especializaram, e aí vai e avança numa questão, propõe uma discussão; e, às vezes, a gestão, ou mesmo o colega não dá conta, e tal; então, de algum jeito a pessoa fica meio que isolada. E se não tiver um pouco de sabedoria para poder mediar essas questões, fica sozinho. Então, assim, não adianta eu ser uma vanguarda e estar lá na frente, e o meu grupo está lá atrás. Eu acho que uma das coisas que eu aprendi como militante de esquerda é que eu precisava, às vezes, esperar um pouco para ver quem vinha comigo; ou, eu ia só até ali, e aí voltava e andava com o grupo algumas outras coisas. Não é? Eu acho que tem um pouco disso, não é? (Gestão da EMEI).

De acordo com esse ponto de vista, não houve preocupação na construção de uma aliança entre as docentes, o que fragilizou o trabalho e, no limite, a própria escola. Mais uma vez, é possível dizer que a denúncia de gênero cumpriu seu papel ao aprofundar as diferenças entre as professoras, a ponto de a identidade docente ficar subjugada às avaliações e preconceitos das demais professoras com relação à Aiana, enfraquecendo o trabalho na EMEI.

Esse processo acirrou-se novamente quando, em meados de 2021, o vídeo voltou a circular a partir de uma postagem de um pastor da igreja, e a EMEI passou a receber ligações de ameaça citando o nome da Aiana, retomando o caso da denúncia de gênero.

Sim. Aí a gente comunicou a DRE, dessas ameaças, e tal; e essas ligações continuavam a chegar. Enfim, o quê que está acontecendo? Aí teve... Foi bem na época dos Indicadores de Qualidade, a gente estava discutindo isso, e apareceu nos Indicadores de Qualidade a necessidade de fortalecer as nossas práticas. (Diretora atual da EMEI).

Outra vez, a SME recomendou que não fosse feito nenhum alarde e que a condução do caso fosse feita internamente. Segundo o representante da Supervisão vinculado à escola, nessa época muitas escolas estavam sendo denunciadas, e a estratégia da Secretaria era manejar os casos de maneira a não chamar a atenção das mídias e, por consequência, das pessoas que se identificavam com o discurso antigênero.

Aqui vale fazer um parêntese: a SME-SP é uma rede com largo histórico de trabalho com gênero na educação. Diversos marcos municipais reforçam a importância dessa temática na educação infantil. Essa é uma informação importante, na medida em que torna mais complexa a reflexão sobre a relação das notificações extrajudiciais e o órgão, posto que havia um espanto sobre as consequências do enfrentamento explícito às notificações em si.

A opção pelo silenciamento demonstrou a fragilidade do trabalho com gênero, reforçando seu “não lugar” (VIANNA, 2018) nas políticas educacionais. Os postos assumidas por denunciante e denunciada foram estabelecidas em uma assimetria de posições de poder, nas quais, em vez de a ala denunciante ter de apresentar provas sobre a denúncia, verificava-se na época uma espécie de justificativa para a realização do trabalho com gênero na escola, assim como a consideração dos

preceitos familiares como mais prioritários do que as propostas apresentadas por projetos político-pedagógicos.

A equipe da EMEI não ficou confortável com a condução adotada pela SME, visto que ela já tinha havia sido aplicada uma vez com Aiana, aparentemente sem sucesso. Na verdade, a demora em assumir um posicionamento explícito foi um dos fatores avaliados negativamente no manejo da crise advinda da notificação anteriormente.

A escola, como toda a rede, estava se preparando para o retorno parcial das atividades presenciais depois de quase dois anos de ações remotas e emergenciais. Nesse período, a equipe também estava se preparando para fazer a avaliação do contexto escolar através dos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil Paulistana.⁵⁰ Dentre as nove dimensões desse instrumento, há uma voltada para a reflexão sobre as relações raciais e de gênero dentro da unidade. E foi a partir dela que surgiu a demanda na EMEI por um trabalho específico por meio da representatividade linguística para inclusão de crianças negras, de famílias mononucleares e/ou homoafetivas:

Aí a escola foi denunciada na SME, e tal. Foi um conflito, assim, para a gente também, e tudo. Retomando, que não tinha aula. As famílias que nem... Tem gente que nem presta atenção nas comunicações, e tal. Não é? A gente vai para uma discussão para fazer o plano. No plano, quem vem participar – a escola é superprogressista – são as famílias de crianças negras, é as famílias de casais homoafetivos, que diz assim: “A gente quer”. Está bom, mas a gente acha que ainda falta um pouco mais de elaboração aí, de sistematização, de consolidação de algumas práticas, e tal. E isso aí, tem outras coisas que a gente imagina, não é, que acontece. (Gestão da EMEI).

As ações relacionadas à avaliação foram denunciadas por algumas famílias à SME, pois, segundo a diretora, parte da comunidade não se sentiu representada nesse processo. A diretora expôs a necessidade da construção de alianças com a comunidade escolar para o enfrentamento das acusações que estavam sendo feitas à escola:

[...] é que, de fato, se eu consigo ser democrática, numa educação que pode ser plural, quando eu estou num projeto, e eu o imponho. Imponho, disputo ele, mesmo que votando na escola. Não é? Eu acho, eu prefiro ir compondo

⁵⁰ Início da nota. Instrumento de avaliação institucional participativa utilizado nas unidades de educação infantil públicas do município de São Paulo. Fim da nota.

a experiência da escola a partir desse processo que a escola vai vivendo, e a gente vai discutindo. (Gestão da EMEI).

Ao propor a composição como uma prática coletiva, a diretora está sugerindo articular as relações sociais em um contexto atravessado por diversos antagonismos, com o intuito de criar, mesmo que provisoriamente, espaços de partilha do poder na escola. Mais uma vez, o exercício da liberdade e participação das pessoas mostrou-se fundamental para a prática política, como sublinha Chantal Mouffe.

Contudo, a escola recebeu uma nova notificação, agora em âmbito federal, via Disque 100, que resultou na presença de dois policiais civis na escola buscando por Aiana. A denúncia havia sido feita a partir do vídeo de 2018:

Da Secretaria de Direitos Humanos, dizendo que tinha um vídeo, que a gente estava cometendo, é... Não estava garantindo os direitos da criança, e tal. Um negócio meio malfeito, mas chegar uma... Uma notificação... Da Secretaria Nacional, da mesma coisa, a gente falou: Pô, não... Os caras estão cercando, eles estão querendo entrar de algum jeito. Não é? Então, foram esses eventos, esses episódios que aconteceram. E aí a gente fez uma reunião com a DRE, e tentando implicar [com] a DRE, dizendo: “Olha, a gente quer a Assessoria Jurídica da Prefeitura, para poder responder”. (Diretora da EMEI).

A operacionalização do discurso antigênero se deu no governo Bolsonaro por meio de produções de novos sentidos atribuídos à “ideologia de gênero”. Ao colocar o item no Disque 100, a “ideologia de gênero” assume o papel de uma violação aos direitos das crianças e adolescentes. Assim, cria-se mais uma camada no amálgama do discurso antigênero.

Cabe lembrar que a ideia do “familismo 2.0” (ALVES, 2021) foi utilizada como estratégia do governo de Bolsonaro, não só ao reforçar a visão estereotipada do poder familiar nas políticas educacionais e, neste caso, nas práticas, como também ao criar o canal (e a demanda) para esse tipo de ação estereotipada na escola.

Todavia, a coação não parou por aí: depois das denúncias, uma equipe de televisão de uma emissora conservadora e religiosa (de matizes evangélicas neopentecostais) gravou uma entrevista com o familiar denunciante de Aiana na praça ao lado da EMEI.

Contrariando a estratégia proposta pela Secretaria, a gestão decidiu escrever uma carta aberta com um relato do ocorrido, pedindo apoio e ajuda das redes sociais e da comunidade escolar. A denúncia de gênero por meio dessa carta aberta tomou

uma proporção muito grande, com mobilizações nas mídias sociais e no púlpito da Câmara Municipal de São Paulo e ações entre as famílias. A maior parte dessas ações foram no sentido de apoiar EMEI. Mesmo assim, os dias seguintes foram muito intensos, segundo a representante da gestão da escola, sobretudo devido ao receio de uma possível repreensão de grupos conservadores que viam, em ações como essa, uma afronta ao discurso reacionário relacionado à educação.

As manifestações de apoio usaram expressões como “defesa da democracia” e “defesa da escola pública e da infância”. Faz-se interessante observar que a palavra “democracia”, que não havia sido utilizada nas comunicações oficiais da escola até então, ganha destaque nesses movimentos.

As novas articulações discursivas possibilitaram a aproximação da defesa do trabalho realizado por Aiana, com o apoio à EMEI, à educação e à democracia. Esse movimento ampliou a defesa pública da escola em outras esferas sociais.

Internamente, como estratégia de fortalecimento institucional, a gestão decidiu rever o PPP com as professoras e as famílias dos estudantes. Segundo a diretora, esse processo foi intenso e muito debatido, mas fundamental, pois a gestão quis garantir que o PPP refletisse os processos pelos quais a escola estava passando, garantindo as possibilidades de trabalho. Também foram realizadas reuniões com o Conselho, nas quais foram idealizadas rodas de conversa com as famílias para a discussão de gênero.

Então, eu acho que, é... Ter um processo, ter um PPP de vanguarda, para mim, não... Não me interessa. Quando a minha professora que leu o PPP, e falou assim: “Nossa, eu nunca li um PPP que eu fiz, senti tão presente nele”. Isso me interessa, porque ele precisa representar aquilo que a gente faz aqui, aquilo que a gente discute, e todo mundo precisa estar compondo esse processo, e tal. Isso faz com que a escola fique forte, não é? Podemos avançar? Podemos, mas a gente vai tentando, não é? Vai tentando nesse processo. Eu acho que o que foi legal, esse ano, é que a gente verbalizou ele [o PPP], colocou no meio da escola, colocou na DRE, a Secretaria teve que colocar no colo, e olhar, não é? (Gestão da EMEI).

Chantal Mouffe (2015), ao refletir sobre a democracia radical, discute sobre a necessidade da heterogeneidade identitária na constituição de uma pluralidade das lutas democráticas. Daí a explicitação do conflito como uma etapa da constituição das articulações discursivas. São essas articulações que poderão constituir uma identidade coletiva frente a um significante capaz de organizar e reunir diversas demandas.

Nesse sentido, o pluralismo que eu defendo exige que se diferencie entre reivindicações que devem ser aceitas como parte do debate agonístico e aquelas que devem ser excluídas. Uma sociedade democrática não pode tratar quem questiona suas instituições básicas como um adversário legítimo. A abordagem agonística não pretende abarcar todas as diferenças e superar todas as formas de exclusão. Mas as exclusões são encaradas em termos políticos, não em termos morais. Algumas reivindicações são excluídas não porque sejam declaradas “perniciosas”, mas porque põem em questão as instituições fundamentais da associação política democrática. Na verdade, embora a natureza dessas instituições também faça parte do debate agonístico, para que esse debate aconteça é indispensável a existência de um espaço simbólico comum. (MOUFFE, 2015, p. 121).

Especificamente na EMEI, a estratégia escolhida pela diretora girou em torno da elaboração do PPP com a comunidade, pois, além de propiciar a identidade através da escola, utilizou os marcos legais em sua defesa e na das professoras para a continuidade do trabalho com as crianças.

Com as professoras, a proposta foi aproveitar esse recorrente para que elas pudessem refletir sobre a importância do trabalho com as famílias na construção de vínculos e parcerias e sobre o que estava em jogo com as denúncias: a garantia do trabalho com gênero na educação infantil.

Começamos a fazer a discussão, mas alinhada com os educadores. Por mais que a gente se reúna, a proposta não é decidida. Volta para o coletivo de professoras, uma vez; discute, vai as ideias delas, sobe para lá, e tal, compõe, volta. Demora quase que uns três meses para poder fechar uma programação, e tal. Mas nesse processo, as professoras começaram a perceber... Porque tem uma coisa na democracia, e acho que na representatividade, que quem não está nem aí, acha assim: “Mas quem decidiu isso? Foi ela que decidiu”. Não consegue identificar quem decidiu, não é? Não que não fosse democrático, e tal; mas, assim, eu acho que a gente conseguiu envolver as professoras junto. (Gestão da EMEI).

Esse processo descrito pela nova gestora da EMEI evidenciou a importância da condução da equipe de gestão na construção de um ambiente democrático. Afinal, nesse modelo é importante que se garanta a diversidade de pensamentos para a construção de um projeto de escola. Tal processo é elaborado a partir de exercícios de composição, e não meramente de imposição, mesmo que isso signifique a não utilização da votação como estratégia para a legitimação de processos democráticos.

Daí o papel da Direção, eu penso que daí é fundamental para suscitar no grupo essa reflexão, porque ela não vem sozinha; e, também, o papel do

diretor é bancar, que vai ser doloroso. E dar apoio, também. Porque também não é só você, sabe, acender o fogo, porque senão daí vira uma loucura maior do que já é. Não é? Porque quando você está seguindo um modelo, e você está repetindo lá, sem pensar muito o que você está fazendo, tem uma certa calma, não é; tem ali uma, não é? (Professora 1).

O trabalho com gênero entrou nesse espaço de incômodo, de peça fora de lugar, mas, concomitantemente, possibilitou a abertura das visões sobre o mundo e a sociedade na qual estamos inseridas. Porém, isso requereu estudo, tempo de reflexão e garantia de que o trabalho seria respaldado pela escola e comunidade nas possíveis críticas.

[...] mesmo essas denúncias, apesar da visibilidade que ganhou, porque virou uma coisa pública, porque tinha um vídeo divulgado numa rede social de um pastor, com mais de 5 mil visualizações, porque teve denúncia telefônica; apesar disso, as famílias, o coletivo das famílias que estão aqui, eles não... Não fortaleceram essas denúncias. Então, quer dizer, mesmo que a gente tenha algumas famílias que desconfiam da escola, vamos dizer assim, porque tem campanhas, não é, de que diz que a escola é um lugar que pode estar sexualizando crianças, e algumas famílias faz essa pergunta; o conjunto das famílias, dessa escola, faz a defesa de que não é isso que está acontecendo. (Gestão da EMEI).

A reverberação da denúncia permitiu explorar o entendimento do modo como as estratégias adotadas devem levar em consideração o fortalecimento das redes intra e extraescola como forma de legitimação do espaço escolar enquanto instância de educação que vai além dos preceitos familiares e particulares.

Quando que surge esses assuntos? E quando... Eu acho que nas brincadeiras; nas rodas de conversa, quando tem; na presença dos corpos, na escola; das famílias homoafetivas, dos dois pais, das mães que pega o óvulo e gera na barriga da outra. E aí que história, que narrativa, que história de amor essa criança vai ter? Então, eu acho que a sociedade está trazendo essa questão para a gente. E claro, se eu tiver uma criança, uma coisa que eu... Que tiver um sofrimento, porque ela não se reconhece, a gente vai enfrentar. Não é? Vai ter que enfrentar, para garantir o direito dessa criança existir, estar no mundo, e tal. Mas eu não preciso avançar se eu não tiver essas condições. (Gestão da EMEI).

Por outro lado, é nítido que um entendimento do jogo político para a construção do currículo também se faz essencial no debate, nas construções grupais e na forma como os acordos são elaborados entre os diferentes grupos.

Eu acho que melhorou, porque tinha um silêncio em torno do tema. Em 2018, pela opção que foi feita, é... Que não dava segurança da gente falar. Então, agora, eu tenho falado, mesmo que não seja o que a professora gostaria que eu... O jeito que ela gostaria que eu falasse, não é? Eu acho que o tema se tornou central na nossa escola, e aí as famílias estão vindo conversar; a gente tem colocado isso como ponto de conversa com as famílias. E aí a gente tem discutido as duas coisas: primeiro, o quê que eles entendem que é ideologia de gênero? (Gestão da EMEI).

Nesse cenário de tantas ações e demandas, o entendimento sobre a “ideologia de gênero” fica pressuposto, mas o que se tem visto é a necessidade da ressignificação e desmistificação com relação ao trabalho docente. Aqui vale uma distinção importante do que é possível observar no caso da EMEI: os ataques externos a partir do uso da “ideologia de gênero” foram enfrentados e tolhidos, sem espaço para interferências externas. O mesmo não ocorreu quando a demanda veio de dentro da escola, das famílias, porque, no espaço intraescolar, por meio dos marcos e da possibilidade de construção coletiva, a explicação é didática e parte da própria dinâmica da escola.

Não se trata de um processo fácil e rápido. Na maioria das vezes, ele requer uma construção de vínculos que extrapola as ações realizadas em momentos de crise. Nas palavras da gestora:

Vamos fortalecer o tecido da comunidade, e que a comunidade converse com a gente e saiba o que a gente está fazendo. E digo para as famílias: vocês não precisam concordar com tudo o que a gente faz, mas é preciso confiar na gente, porque a gente está lidando com crianças, e com aquilo que tem de mais precioso para a gente e para vocês. Então, é preciso que a gente se respeite, que a gente autorize essas crianças a confiar no professor, a confiar na família. (Gestão da EMEI).

3.4.3 As denúncias, suas especificidades e repercussões: os sentidos da educação escolar em disputa

É um ovo da serpente que vai ser chocado daqui a pouco. Entendeu? [...] na hora H, na defesa da escola pública, na defesa que vai ter que ser feita, os pais que defendem a greve, os pais que brigam dentro da escola para se debater as coisas... Os caminhos da política, de coação, oposição e a afins, os professores que fazem greve é que vão sair na briga. (Família 2).

As especificidades de cada denúncia podem ser observadas a partir das consequências vividas dentro e fora das escolas. O antagonismo ocupa um espaço importante nessa dinâmica para a reflexão sobre as pluralidades de sentidos e identidades contidas e constituintes das relações sociais estabelecidas ali. As reações experienciadas, em ambos os casos, podem ser lidas a partir da relação macro-local, como proposto pelo conceito das reverberações:

Talvez, nestes dias de transmissão catastrófica, seria ainda melhor falar sobre reverberações, ondas expansivas que se movem de epicentros dispersos e transformam formações geológicas em seu caminho. A palavra reverberação implica um sentido tanto de causas de regressão infinita – reverberações são “re-ecos”, sequências de ecos – e de efeito – reverberações também são repercussões. (SCOTT, 2012a, p. 355, tradução nossa).

As denúncias de gênero repercutiram durante anos em ambos os casos e podem contribuir como chaves de leitura dos contextos mais amplos. As pessoas envolvidas nas disputas e denúncias de gênero se constituíram a partir das posições estabelecidas nas relações sociais construídas no ambiente escolar, mas, como já discutido anteriormente, trata-se de um movimento de configuração de cadeias de equivalência ou diferenciação capaz de oferecer esses contornos identitários.

A escola é vista com um espaço a ser disputado, pois não é à toa que, na atualidade, ela traz elementos que transbordam as discussões da aprendizagem:

A escola, como local privilegiado de exercício de discursos pautados em relações sociais, constitui-se como um campo tanto de reprodução quanto de contestação das hierarquias, e é preciso perceber como isto ocorre, para tornar efetivo o combate às desigualdades. O discurso institucional, o material didático, bem como as relações professor-aluno e as estabelecidas entre os grupos de pares apresentam-se como *locus* de atualizações da sociedade mais ampla, apontando para a necessidade de percebermos a escola como um importante lugar que oferece a sua própria configuração de relações de poder. É neste sentido que o lugar privilegiado para repensar essas hierarquias é no diálogo com as reflexões e interpretações das experiências trazidas por professores, bem como uma conscientização de suas várias formas de expressão e implicações para os grupos situados em posições diversas, frequentemente marginais, não somente na escola, mas também fora dela. (SCOTT *et al.*, 2009, p. 15-16).

O estabelecimento de um grupo maior e mais diverso na EMEF, que contrapõe as atitudes da Gestão reunindo demandas diversas, tem como base o questionamento sobre as possibilidades de participação das famílias na escola em sua gestão. Nesse movimento, o antagonismo se deve à multiplicidade de identidades que podem ser

fixadas em cadeias de equivalência, que, nesse caso, giram em torno da participação das famílias, mas ao mesmo tempo colocam em suspensão a ideia de escola pensada até o momento pela Gestão.

No caso da EMEI, a chegada da nova diretora possibilitou a reorganização discursiva, a ponto de antagonizar com o discurso hegemônico e criar fissuras capazes de reorganizar a realidade da escola. Mais uma vez o questionamento apresentado nesse embate pode ser entendido a partir da disputa pelo significante escola e das aproximações feitas entre ele e os significantes de democracia, equidade e participação. Essa nova reconfiguração viabilizou não só barrar o ressurgimento da denúncia contra Aiana como fortaleceu a escola para a discussão sobre o que a comunidade quer e espera dela.

Diante disso, é possível dizer que há uma constante construção de identidades, mas também das lutas políticas. Tais lutas se estruturam a partir das disputas de sentidos hegemônicos, de maneira que “[...] a presença de significantes vazios – no sentido que temos definido – é a própria condição da hegemonia” (LACLAU, 2011, p. 76-77). Nesse raciocínio, a hegemonia está diretamente relacionada com o sentido dado os significantes vazios.

Fenando Penna (2018) coloca que o desafio para se pensar a educação democrática

[...] seria criar uma adesão a alguns valores ético-políticos (abertos a disputas de interpretação), garantir um espaço simbólico mínimo comum e possibilitar a existência de instituições que pudessem canalizar o antagonismo para convertê-lo em agonismo (relação entre adversários). (PENNA, 2018a, p. 117).

Tenho ciência de que esse não é um trabalho simples, mas exige uma articulação coletiva até mesmo para que espaços institucionais sejam criados e sustentados ao longo dos anos. Sara Ahmed (2021) coloca a necessidade de sobrevivermos às instituições, caso queiramos construir instituições transformadoras. Arrisco dizer que, para enfrentarmos o discurso antigênero no campo educacional, temos de ter a coragem e as ferramentas para questionar a escola que temos hoje, para, com isso, construir a escola que queremos para nossa sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente tese buscou compreender o discurso antigênero enquanto referência para formulação de política pública, no caso educacional, com a intenção de contribuir para a reflexão sobre os possíveis usos do gênero operacionalizados em uma denúncia de gênero, perpetrada no âmbito da educação pública, por meio da utilização da “ideologia de gênero” e seus ecos no contexto escolar.

Ao destacar o aspecto político da escola, assumo que ela pode ser entendida como locus de possibilidades e deslocamentos de gênero e sexualidade no cenário brasileiro. Entretanto, o discurso antigênero, ao contestar a legitimidade da discussão de gênero no ambiente escolar, reforça o caráter reprodutor da escola, tendo como base o embate político e ideológico sobre a escola e a educação escolar.

A proposta, a seguir, é retomar essa linha argumentativa, com o intuito de apresentar os pontos importantes da pesquisa, seus aprendizados e possíveis desdobramentos futuros para a continuidade dessa reflexão, pois ela está inserida em um campo de debate mais amplo sobre os sentidos da escola na atualidade.

O discurso antigênero (BARRANCOS, 2022; ARGUEDAS, 2020; BARZOTTO, 2020; JUNQUEIRA, 2018; PRADO; CORRÊA, 2018; CORRÊA, 2017; PATERNOTTE, 2018; CORNEJO-VALLE; PICHARDO, 2017) mobiliza, há décadas, grupos sociais para a manutenção da ordem vigente, fundamentada em uma moralidade social, política e individual pautada na centralidade da família como núcleo social, na qual homens e mulheres apresentam papéis preestabelecidos e fixos com base na heterossexualidade.

São inúmeras as autoras e autores que buscam entender essa ampliação de sentidos, levando em conta um mosaico composto de várias facetas que se sobrepõem e retroalimentam. Também destacam as proximidades do discurso antigênero com o fortalecimento de políticas neoliberais (BROWN, 2018; COOPER, 2017; DARDOT; LAVAL, 2016), associadas às políticas de cunho moral avessas aos direitos humanos, em especial sexuais e reprodutivos (BIROLI; VAGGIONE; MACHADO, 2020; BROWN, 2018; VAGGIONE, 2017; BIROLI, 2017). Esse movimento questiona o modelo de sociedade alicerçado na defesa da democracia representativa (GONZÁLES, 2016; MOUFFE, 2015; BIROLI, 2017; CASTELLS, 2018; SANTOS, 2018).

Se, em um primeiro momento, a operacionalização desse discurso, segundo a terminologia reacionária da “ideologia de gênero”, foi entendida como uma ofensiva, capaz de mobilizar para a manutenção de uma moralidade reacionária, hoje é possível dizer que ela está associada a novas produções de sentidos políticos, tanto no âmbito transnacional como no local (MARACCI; PRADO, 2022).

No Brasil, esse discurso ganhou corpo nos últimos anos com a utilização da “ideologia de gênero” para o questionamento e a produção de políticas públicas, particularmente as educacionais. Até o momento, tais noções demonstraram potência e capilaridade, com ações no âmbito legislativo e judiciário para o questionamento da escola como ente habilitado a se encarregar da educação de crianças e jovens.

Esses enfrentamentos se materializaram nas escolas, através de notificações extrajudiciais, um documento que a princípio não tem validade jurídica, mas que tem valor simbólico organizado na coerção e ameaça relacionadas ao trabalho com as temáticas de gênero, raça e diversidade sexual. A utilização da “ideologia de gênero” dentro desse esquema intimidatório tem a judicialização como a ponta de um *iceberg* maior, mas que apresenta em sua base a desqualificação e o aniquilamento docente (PENNA, 2018b) e, conseqüentemente, escolar.

Creio que haja uma íntima relação entre o que ocorre nas escolas e o contexto mais amplo, tendo como pano de fundo a imposição de práticas que têm como referência concepções estreitas, limitantes e até mesmo excludentes de sujeito e de mundo.

Nesse contexto, a tese apresentada partiu de referências que colocam o discurso antigênero como uma disputa pelos distintos significados de gênero – e suas possíveis conseqüências para as diferentes esferas sociais. Assim, a disputa é o elemento central na reflexão e na análise do contexto macrossocial, bem como de suas reverberações, em especial na educação do país.

Entender o gênero como uma categoria analítica (SCOTT, 1995, 1999, 2012), passível de questionar a utilização da naturalização e a privatização das diferenças de sexo na estruturação das relações de poder – me permitiu decupar o discurso antigênero.

O conceito de *significante vazio* (LACLAU, 2011) foi fundamental para aprofundar as reflexões sobre as disputas de sentidos que estavam em jogo no entendimento, em um primeiro momento, da utilização da “ideologia de gênero”, mas ao logo da tese, também do que se referia a gênero e a escola. Isso porque a ideia de

unicidade de sentidos para os termos perde seu significado e abre espaço para a exploração dos diversos sentidos e discursos condensados em determinados termos.

Os conceitos de gênero e significante vazio foram importantes para a desconstrução do caráter monolítico das denúncias na busca pelas contradições e significações em determinado contexto de luta política.

Essa é uma das primeiras contribuições deste estudo: as denúncias de uma determinada perspectiva de gênero não significam a interrupção da discussão sobre gênero em si, mantem-se a visão hegemônica, baseada no binarismo e na ordem essencialista das percepções sobre as diferenças sexuais, que trazem diversas consequências para o ambiente escolar. Na verdade, apresentam uma demanda pela manutenção de uma suposta ordem social que delimita e, portanto, exclui outras demandas sociais de enfrentamento das formas de sujeição das mais diversas ordens.

O que se coloca em questionamento é a pertinência de uma perspectiva crítica de gênero e de educação emancipadora para o trabalho no ambiente escolar. Dessa forma, as estratégias de enfrentamento adotadas frente às denúncias dizem muito sobre as reverberações e seus possíveis encaminhamentos.

Por mais que os operadores do discurso antigênero tentem alardear, não há como negar que as vivências são marcadas pelo gênero e estão por toda parte em nossa sociedade, inclusive na escola. Isso significa que a maneira como se abordam os temas, conceitos e sua materialidade – a partir de práticas docentes e materiais disponibilizados – molda como as crianças são estimuladas a brincar ou como estudantes em geral são estimuladas a ocuparem o espaço. Essas e outras situações podem ser observadas e analisadas sob a lente do gênero. Nesse sentido, o embate pelo entendimento de gênero se dá cotidianamente, relacionado às dinâmicas escolares que podem culminar em posições antagônicas dentro da própria organização escolar.

Nesse raciocínio, as notificações extrajudiciais foram delimitadas como uma das estratégias nas denúncias de gênero, ou seja, foram entendidas como marcos importantes e disruptivos de desnaturalização de relações de poder estabelecidas no ambiente escolar. Isso seria um sinalizador de que as dinâmicas e acordos consensuados coletivamente foram questionados em sua totalidade, criando espaço para que as disputas de sentidos fossem explicitadas e para que se criassem outras demandas.

Essa ampliação de escopo propiciou olhar para as notificações como eventos relacionados a contextos mais amplos e complexos do que as dinâmicas nas escolas, expandindo-se para a sociedade como um todo. Ao mesmo tempo, apresentou especificidades que poderiam ser exploradas para a construção de uma crítica mais aprofundada sobre políticas antigênero no Brasil e suas interlocuções com a educação.

Essa nova configuração possibilitou também uma ampliação analítica, visto que abarcou o que estava por trás da notificação, não apenas me possibilitando observar o preâmbulo como também abrindo espaço para a análise das suas consequências, afinal, se as denúncias de gênero não tiveram início nas notificações, o mesmo pôde ser dito sobre seu aparente desfecho, já que elas não terminariam depois do encaminhamento da denúncia, podendo ser retomadas.

Todavia, é importante que se faça uma ressalva, por se tratar de pesquisa qualitativa, elaborada a partir de entrevistas realizadas com pessoas relacionadas a dois casos (2016 e 2018, respectivamente) ocorridos em escolas públicas de São Paulo que receberam notificações extrajudiciais por conta de ações relacionadas a gênero e sexualidade com estudantes. A intenção aqui não foi comparar esses contextos singulares, mas compreender as especificidades de cada caso e as formas como se deram suas denúncias e enfrentamentos, para então empreender uma análise teórica capaz de apontar novos elementos e aprofundar as reflexões sobre a disputa pela função social da escola.

Daí a necessidade de entender as movimentações, vistas como homogêneas e contínuas, como reverberações internas e externas de ações, conceitos e significados que foram adaptados às circunstâncias das escolas. Com isso pude ampliar as discussões sobre o gênero na educação para além da “cortina de fumaça” ou da sua utilização como artifício dentro de um processo político do qual as questões referentes às relações sociais de gênero não são constituintes. Dito de outra forma, essas relações foram parte integrante desse processo, e suas análises (tanto no plano macro quanto no micro) tornaram-se fundamentais para pensarmos em quais disputas estamos inseridas e quais são as possibilidades de posicionamento de que dispomos.

Em busca de explorar esse novo cenário, me propus a criar biografias das denúncias dos casos observados nas escolas. A partir das entrevistas, organizei a análise tendo como referência o conceito da biografia de uma denúncia (AHMED, 2018), uma ferramenta teórica e analítica, com o intuito de desvelar a complexidade

do uso da denúncia de gênero como instrumento mobilizador, que rompe com regras e acordos previamente estabelecidos e muitas vezes normalizados como consenso de determinado grupo. Para desenvolver a análise do presente trabalho, delimitarei três momentos: quanto aos preâmbulos; quanto às explicitações; e quanto às reverberações das denúncias de gênero.

Em um primeiro momento, apreender os *preâmbulos das denúncias de gênero* implicou olhar para o cotidiano escolar, particularmente para as distintas formas como o gênero foi materializado na escola, a partir das vivências escolares, embates e disputas referentes às práticas escolares e aos princípios que as embasavam. Além disso, foi importante explorar as relações estabelecidas nesse ambiente, pois falar do prólogo de uma denúncia consistiu em discutir as posturas adotadas por gestão, docentes e estudantes.

A legalidade do trabalho com gênero na educação, por meio de marcos legais dos quais o Brasil é signatário, foi vista por parte das entrevistadas como um paradoxo, pois não houve questionamento direto sobre ela em um primeiro momento, mas pudemos apreender diversos sentidos atribuídos ao currículo (o que se ensina), à didática (como se ensina) e à institucionalidade (onde se ensina) do trabalho com gênero.

Em ambas as escolas, a garantia do direito à educação das crianças subjugava a necessidade de uma discussão crítica sobre gênero, e as demandas por um posicionamento institucional mais explícito – ante a adoção de uma prática que questionasse as situações de opressão e violência de gênero – eram entendidas pelas equipes gestoras como pontuais e desconexas.

O entendimento do gênero, ligado aos direitos humanos, estava vinculado a uma ideia muito difundida de associação aos corpos particulares e/ou “desviantes” de mulheres e pessoas LGBTQIA+, significando que o gênero só deveria ser acionado em casos específicos nas escolas. Mais uma vez, o conceito de gênero possibilitou desnaturalizar essa vinculação entre o gênero como o diferente e trazer elementos para o questionamento da universalidade apresentada nas relações.

Esses distintos posicionamentos trouxeram consequências concretas para as dinâmicas escolares relatadas pelas entrevistadas, porque, na prática, foi possível perceber que os sentidos atribuídos a gênero e, por conseguinte, às possibilidades de trabalho foram distintos tanto entre as próprias educadoras como na comunidade

escolar, demonstrando que o trabalho realizado com estudantes ocorria de diferentes maneiras e perspectivas.

A proposição de um trabalho específico, fundamentado em uma perspectiva crítica, emancipatória e vinculada aos direitos humanos, foi entendida em ambos os casos como um questionamento do trabalho realizado até o momento nas escolas. Essa constatação vai de encontro às reflexões de Joan Scott, quando esta aborda o gênero como categoria que pode descortinar as disputas da escola.

A imagem da EMEF como escola progressista e inclusiva foi colocada em xeque pelas próprias estudantes, quando demandaram a alteração do código de conduta e pediram uma ação mais efetiva da escola frente às situações de violência de gênero.

Por outro lado, o silenciamento das disputas internas ocorridas na EMEI também se mostrou deletério, pois criou terreno para que elas pudessem ganhar outros sentidos, sem que estivessem ligados, necessariamente, aos acordos estabelecidos até então na escola. A maneira como os embates são desenvolvidos, bem como seus encaminhamentos, também diz respeito às opções políticas adotadas pelas gestões de ambas as escolas.

Pensar no preâmbulo da denúncia é pressupor que existem elementos que escapam aos acordos e consensos adotados até então. Com isso, as ideias de unidade e coesão cedem lugar a uma série de articulações discursivas combinadas coletivamente, de forma provisória e contingente, que estarão em disputa constante. Em ambos os casos havia um contexto prévio que pôde potencializar, de diferentes maneiras, a emergência da notificação como denúncia de gênero.

Em um segundo momento, ao optar por trabalhar com a biografia da denúncia, fiz uso da notificação extrajudicial para delimitar o objeto deste estudo, entendendo-a como a *explicitação da própria denúncia de gênero*, ou seja, de uma dinâmica de embates no ambiente escolar.

Ao utilizar o conceito de significante vazio nesta pesquisa, busquei explorar os inúmeros sentidos articulados com as denúncias de gênero, para posterior aprofundamento das suas reverberações e deslocamentos. Novamente, a “ideologia de gênero” pôde ser entendida como um ponto nodal que possibilitou a criação de cadeias de significação que necessariamente levaram em conta os contextos nos quais as denúncias ocorreram.

Para a EMEI, os sentidos em torno da “ideologia de gênero” versavam sobre a ideia da professora como doutrinadora, incapaz de propor uma discussão que dizia respeito ao plano privado de cada família; por isso, deveria ser interditada. Já na EMEF a doutrinação também aparece como justificativa para a interdição, mas rapidamente há um entendimento de que ela também significava um questionamento sobre a escola e seus atributos com as crianças e jovens.

A análise das denúncias de gênero colocou a relevância da quebra dessa suposta homogeneidade, entendida como uma estratégia de mobilização política a partir da utilização da “ideologia de gênero” como estrutura discursiva questionadora da maneira linear e direta de conduzir as práticas educativas.

Uma leitura inicial das notificações poderia pressupor uma unidade de sentido, mas o diálogo com as reflexões teóricas de Laclau e Mouffe auxiliou na compreensão da interdição ao trabalho que estava sendo realizado como um dos fractais que compuseram o caleidoscópio de sentidos atribuídos as denúncias nas escolas.

Nesse raciocínio, vale destacar também que a equivalência estabelecida entre “ideologia de gênero” e “doutrinação docente” foi algo tão elaborado que, em um primeiro momento, poucas pessoas entenderam que ali havia um questionamento da escola e da forma de educar de um município. No caso da EMEI, em especial, o sentido da doutrinação foi tão importante que a denúncia ficou centralizada na figura da professora Aiana com consequências pessoais e profissionais.

No caso da EMEF, a notificação também foi pautada em um primeiro momento na doutrinação, mas aqui foi possível observar como a postura da escola no entendimento da denúncia como algo coletivo amplificou as possibilidades para o enfrentamento e a reafirmação do trabalho que era realizado na escola. Pode-se dizer que a notificação extrajudicial foi um evento agregador em torno da EMEF, favorecendo a suspensão das disputas internas com vistas ao enfrentamento de algo maior, vindo de fora, o que demandou a defesa dela por estudantes, docentes e comunidade escolar.

Contrariamente, a EMEI teve a denúncia como elemento desagregador da unidade escolar, a ponto de não conseguir responder institucionalmente a ela, deixando a professora vulnerável à ataques de todas as ordens. A negação da educação como campo a ser disputado discursivamente colocou em risco não só o trabalho da docente como também deixou em suspensão o trabalho empreendido na escola, a partir da referência da professora “doutrinadora” e da lógica da educação

como espaço em que as discussões de gênero não são bem-vindas, devendo ficar a cargo da família.

Dessa forma, a maneira como a denúncia foi recebida e seus encaminhamentos foram vitais para o fortalecimento ou não da escola frente ao questionamento da sua função na sociedade. Entendê-la como evento que diz respeito à escola, no coletivo, possibilitou a ampliação de alianças para o enfrentamento das denúncias e a criação de sentidos para a escola que vão além da aprendizagem.

Concordo com Chantal Mouffe (2006) quando afirma que as relações de poder perpassam todas as relações e são entendidas como políticas, ou seja, os embates criados a partir das diferentes demandas possibilitam articulações hegemônicas e contra hegemônicas, sempre com a promessa do novo, pois estamos lidando com algo incompleto e transitório. Tais posicionamentos foram fundamentais para aprofundar a análise dos movimentos antagônicos, pois nos dois casos foram relatadas ações que reafirmavam o valor da educação na construção de uma sociedade democrática, afinal privar as discussões sobre gênero na escola significava reafirmar seu lugar como instituição reprodutora, e não construtora, de subjetividades.

As denúncias de gênero deram novos matizes para os sentidos da escola, pois ao questionarem a pertinência do trabalho com a temática de gênero explicitavam a disputa entre modelos de família, docente e estudantes que desconsideram ou defendem a educação como um direito de todas as pessoas no Brasil. Partindo do raciocínio que o gênero constrói a política e a política constrói o gênero (SCOTT, 1999), é possível pensar que a escola faz o gênero e o gênero também faz a escola.

Em um terceiro momento, foi importante situar *as reverberações da denúncia de gênero* em um período pós-notificação extrajudicial, em uma tentativa de demonstrar, na prática, a proposta apresentada por Sara Ahmed com a biografia da denúncia. Conforme abordado ao longo de todo esse processo, a denúncia esteve relacionada às relações de poder estabelecidas nas escolas e ao modo como foram tratadas e reorganizadas.

Cabe, mais uma vez, enfatizar que o conceito da reverberação feminista de Joan Scott (2012), sinteticamente, trata da homogeneização das identidades coletivas e suas consequências nos processos de mobilização política. Ao aproximá-lo das discussões pautadas no significante vazio, pude complexificar as análises sobre as

expectativas criadas em torno das escolas e das pessoas envolvidas nas denúncias dos usos do gênero.

Foi unânime nas falas das entrevistadas o depoimento de que uma escola não passa ilesa a uma denúncia sobre os usos de gênero. Entretanto, isso não significou, necessariamente, a censura ao trabalho com gênero. As articulações discursivas produzidas a partir daquele momento foram imprevisíveis, reverberam e se inter cruzam com discussões do plano macro.

A denúncia feita à EMEI ganhou escala e velocidade de viralização, ao ser vinculada à campanha política de 2018, e trouxe um aprofundamento da desarticulação dentro e fora da escola. Tal dinâmica foi alterada somente com a chegada da nova equipe gestora, que conseguiu fazer frente e criar sentidos para a escola com a repactuação com a comunidade escolar e a construção de parcerias.

No caso da EMEF, as reverberações foram as justificativas dadas para o não questionamento das ações da escola, com o risco de que esse movimento pudesse enfraquecer o trabalho e a própria escola, perante o enfrentamento que estava se avizinando com a eleição em 2018. Isso porque as críticas feitas à EMEF não negavam a importância da adoção dos princípios democráticos que norteavam o trabalho na escola.

Em ambos os casos, foi importante considerar a mudança da escala e institucionalidade do discurso antigênero no campo educacional brasileiro. Se, em 2016 – ano da denúncia na EMEF –, a “ideologia de gênero” foi utilizada como estratégia para o questionamento das políticas educacionais, em 2018 – ano da denúncia na EMEI –, esse movimento ganhou escala e semeou as bases para que, nos anos seguintes, pudesse ser adotado na gramática governamental.

Esse olhar para a conjuntura forneceu subsídios para sondar o que estava ocorrendo dentro das escolas a partir das contingências, mas também imprevisibilidades das relações estabelecidas em cada uma delas.

Se, em um primeiro momento, a explicitação da denúncia sobre os usos de gênero reorganizou o antagonismo estabelecido internamente na EMEF para defesa da escola como um local de exercício de direitos humanos, por meio da promoção do gênero, isso não se sustentou posteriormente, pois, quando o adversário externo não estava mais iminente, o antagonismo se reestabeleceu nas disputas internas sobre a efetivação da gestão democrática através dos direitos humanos, criando novas

disputas e embates que culminaram no questionamento da Gestão e da própria escola.

Movimento oposto foi observado na EMEI; uma denúncia personificada foi ressignificada por meio da expansão do entendimento do papel da escola na educação das crianças, a partir da disputa pelo significante “escola” e das aproximações feitas entre ele e democracia, equidade e participação. Essa mudança foi fundamental para a alteração nas dinâmicas interna e externa, com posicionamentos e apoios coletivos.

Diante disso, é possível dizer que há uma constante construção de identidades, mas também das lutas políticas. Tais lutas se estruturam com base nas disputas de sentidos hegemônicos, de forma que “[...] a presença de significantes vazios – no sentido que temos definido – é a própria condição da hegemonia” (LACLAU, 2011, p. 76-77). Nessa direção, a hegemonia tem relação direta com o sentido dado aos significantes vazios.

Entender a escola como um projeto vivo e coletivo foi fundamental para que as análises sobre os embates pudessem abarcá-los e reconfigurá-los como peças de um quebra-cabeça capaz de trazer novas matizes para as reflexões sobre o que se espera dessa instituição.

Nesse cenário, é possível apresentar as denúncias dos usos do gênero como estratégias de disputa pelo sentido da educação escolar, pois ao longo da escrita desta tese foi possível desconstruir a unicidade do discurso antigênero, bem como da estratégia de denúncia como uma interrupção, porque, por mais que tenha havido uma tentativa de controle, a realidade é precária e contingente, impossibilitando dimensionar as consequências vivenciadas a partir da notificação, afinal ela abriu a possibilidade de outras articulações, dilatando o campo para a ação histórica por meio de lutas contra-hegemônicas (PENNA, 2018a).

Tenho ciência de que esse não é um trabalho simples e que requer uma articulação coletiva até mesmo para que espaços institucionais sejam criados e sustentados ao longo dos anos. Sara Ahmed (2021) expõe a necessidade de sobrevivermos às instituições, caso queiramos construir instituições transformadoras. Arrisco dizer que, para enfrentarmos o discurso antigênero no campo educacional, temos de ter a coragem e as ferramentas para questionar a escola que temos hoje, visando, com isso, a construir a escola que queremos para nossa sociedade.

Por fim, a conclusão desta pesquisa me permitiu elaborar uma retrospectiva desses últimos anos e de seus impactos para a realização do estudo. O discurso antigênero continua mobilizando diversas pessoas na busca pelos seus sentidos em diferentes contextos. Esse movimento exige uma dose de ousadia e pitadas de cautela, pois trata-se de um assunto vivo que envolve diversos grupos que buscam entender suas origens e os caminhos que estão sendo galgados no presente. Muitas vezes é necessário criar uma “invisibilidade estratégica” (CARREIRA,2020) para a realização de ações tanto em âmbito local, como em ações mais amplas.

Esta tese teve um contorno específico: ela contou a história do discurso antigênero até o ano de 2018, a partir de denúncias de gênero ocorridas antes do governo Bolsonaro. Fiz algumas tentativas de abarcar o que significou a institucionalização desse discurso como política de governo, em especial no que se refere a perseguições a professoras. Contudo, vejo como fundamental entender como as denúncias se desenrolaram em um ambiente onde havia uma suposta legalidade para a interdição. Isso vale para as resistências, tendo em vista que reafirmo a visão das denúncias de gênero como disputas sobre os sentidos de gênero e da escola.

Essa nova configuração macro provavelmente reverbera e é retroalimentada pelas disputas ocorridas nas escolas. Dessa forma, creio ser importante explorar essas novas temáticas e estratégias relacionadas ao discurso antigênero, tal como os embates em torno da linguagem neutra e as discussões pautadas nas outras possibilidades de identidade de gênero, pois não deixam de ser experiências de questionamento da binaridade e naturalização dos corpos.

Reflexões com teóricas do feminismo negro se tornam fundamentais, pois acredito que há um caminho fértil a ser galgado a partir da chave da interseccionalidade para o entendimento das disputas pelo uso do gênero e raça na educação e como elas são operacionalizadas no contexto escolar.

Trabalhar com biografias de denúncias me possibilitou olhar para as especificidades de cada uma delas. Todavia, é importante considerar o fato de ambas as escolas estarem em uma cidade de grande porte como São Paulo. Explorar outros contextos, principalmente no tocante aos locais onde as possibilidades de apoio e resistências são mais restritas, é primordial para que se possa refletir sobre as disputas pelo gênero e escola.

A delimitação da disputa como uma categoria importante para a reflexão sobre o gênero na escola aponta para a necessidade de buscar os diferentes sentidos dados

a elas. Se, por um lado, temos diversos estudos sobre as estratégias de resistências, por outro lado, é fundamental que possamos olhar com mais cuidado para os movimentos ocorridos entre as pessoas e grupos que não concordam com o gênero na escola, em particular a partir da figura das professoras ou de profissionais da educação.

Não creio que esse seja um caminho fácil de ser trilhado, mas tem se tornado essencial para que possamos aprofundar os entendimentos sobre os fatores que mobilizam os questionamentos da escola como espaço capaz de construir possibilidades e alternativas para o enfrentamento de desigualdades e violências vividas nesse contexto e garantias ao direito a educação na sua radicalidade a todas as pessoas.

REFERÊNCIAS

- AÇÃO EDUCATIVA. *Manual de defesa contra a censura nas escolas*. São Paulo: Ação Educativa, 2022. Disponível em: <https://www.manualdedefesadasescolas.org/manualdedefesa.pdf>. Acesso em: ago/2019
- ACOSTA, Tassio; GALLO, Sílvio. A educação em disputa no Brasil contemporâneo: entre os estudos de gênero, a dita ideologia de gênero e a produção de uma 'ideologia de gênese'. *Educação*, Santa Maria, RS, v. 45, e92, 2020.
- AGUIAR, Janaína Marques; SIMÕES-BARBOSA, Regina Helena. Relações entre profissionais de saúde e mulheres HIV+: uma abordagem de gênero. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 10, p. 2115-2123, out. 2006.
- AHMED, Sara. A complaint biography. *Feministkilljoys*, 9 ago. 2017. Disponível em: https://feministkilljoys.com/2017/08/09/a-complaint-biography/#_edn2.
- AHMED, Sara - Complaint as feminist pedagogy. *Feministkilljoys* 6dez.2021. Disponível em: <https://feministkilljoys.com/2021/06/16/complaint-as-feminist-pedagogy/>
- AHMED, Sara. *Excluir-se*. 1. ed. Tradução: Gabriela Baptista. São Paulo: Zazie Edições, 2018.
- AHMED, Sara. Hearing complaint. In: AHMED, Sara. *Complaint!* Durham: Duke University Press, 2021. p. 1-26.
- AHMED, Sara. *Viver uma vida feminista*. Tradução: Jamile Pinheiro Dias, Sheyla Miranda, Mariana Ruggieri. São Paulo: Ubu Editora, 2022.
- ALFANO, Bruno. Disque 100: manual criado por ministério de Damares prevê denúncias 'por ideologia de gênero'. *O Globo*, São Paulo, 7 dez. 2021. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/direitos-humanos/disque-100-manual-criado-por-ministerio-de-damares-preve-denuncias-por-ideologia-de-genero-25305729>. Acesso em: 2 jul. 2022.
- ALMEIDA, Heloisa Buarque de. *Entre segredos, posts e notícias: a construção pública de categorias de violência sexual*. 2022. Tese (Livre-docência) – Departamento de Antropologia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.
- ALMEIDA, Kaciane Daniella de. *Não se abre à força um botão de rosa, e sobretudo, com as mãos sujas: agruras da educação sexual no ambiente escolar e os desafios atuais frente à ideologia de gênero*. 2018. 150 f. Tese (Doutorado em Tecnologia e Sociedade) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2018.
- ALMEIDA, Ronaldo de. A onda quebrada – evangélicos e

conservadorismo. *Cadernos Pagu*, Campinas, SP, n. 50, e175001, 2017.

ALMEIDA, Sandra M.; JAEHN, Lisete; VASCONCELLOS, Mônica. Precisamos falar de gênero: por uma educação democrática. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, SP, v. 13. N. esp. 2, p. 1503-1517, set. 2018.

ALVES, Andrea Moraes. Um Ministério para uma Família: distopia e “familismo 2.0”. *Sexuality Policy Watch*, Rio de Janeiro, 20 dez. 2021. Disponível em: <https://sxpolitics.org/ptbr/um-ministerio-para-uma-familia-distopia-e-familismo-2-0/12369>. Acesso em: jan/ 2022

ANDRE, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação?. *Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade* [online]. 2013, vol.22, n.40, pp.95-103.

AQUINO, Julio, & SAYÃO, Rosely. (2008). Da construção de uma escola democrática: a experiência da Emef Amorim Lima. *EccoS – Revista Científica*, 6(2), 15-38.

ARGUEDAS, Gabriela. «Ideología de género», lo «post-secular», el fundamentalismo neopentecostal y el neointegrismo católico: la vocación antidemocrática. In: CORRÊA, S. (ed.). *Políticas antigênero en América Latina: estudios de caso*. Rio de Janeiro: Observatório de Sexualidade e Política, 2020. p. 11-35.

ARROYO, Miguel G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, dez. 2010.

AZEVEDO, Nara; FERREIRA, Luiz Otávio. Modernização, políticas públicas e sistema de gênero no Brasil: educação e profissionalização feminina entre as décadas de 1920 e 1940. *Cadernos Pagu*, n. 27, p. 213–254, jul. 2006.

BALIEIRO, Fernando. “Não se meta com meus filhos”: a construção do pânico moral da criança sob ameaça. *Cadernos Pagu*, Campinas, SP, n. 53, e185306, 2018.

BARRANCOS, Dora. *História dos feminismos na América Latina*. 1. ed. Tradução: Michele Stroada. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2022.

BARZOTTO, Carlos Eduardo. *Distopia à brasileira: a (re)produção do discurso antigênero no contexto das políticas públicas educacionais de municípios do Rio Grande do Sul (2014-2019)*. 2020. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

Becker, Howard S. 2008 [1963]. *Outsiders*. Estudos de sociologia do desvio. Rio de Janeiro: Zahar. 232pp.

BIROLI, Flávia. Teorias feministas da política, empiria e normatividade. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, São Paulo, n. 102, p. 173-210, set./dez. 2017.

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

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

BRASIL. Presidente (2019-2022: Jair Messias Bolsonaro). *Discurso de posse da 48ª Presidência da República do Brasil*. Brasília, DF, 1 jan. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Básica 2022: notas estatísticas*.

BROWN, Wendy. *Cidadania sacrificial: neoliberalismo, capital humano e políticas de austeridade*. Tradução: Juliane Bianchi Leão. Rio de Janeiro: Zazie Edições, 2018.

BURITY, Joanildo. Teoria do discurso e educação: reconstruindo o vínculo entre cultura e política. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p. 7-29, maio/ago. 2010.

CARREIRA, Denise. *Igualdade e diferenças nas políticas educacionais: a agenda das diversidades nos governos Lula e Dilma*. 2015. 508 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

CARREIRA, Denise. *Gênero e educação: ofensivas reacionárias, resistências democráticas e anúncios pelo direito à educação* [recurso eletrônico] / Denise Carreira e Bárbara Lopes (Organizadoras). – São Paulo: Ação Educativa, 2022. 200p

CARVALHO, Fabiana Aparecida de. Para além do “meninas vestem rosa, meninos vestem azul”: as conjunturas e as ideologias nos novos rumos da educação para os gêneros e as sexualidades. *Educação*, Santa Maria, RS, v. 45, e94, 2020.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 110, p. 143-155, jul.

2000.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Modos de educação, gênero e relações escola-família. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 121, p. 41–58, jan. 2004.

CASTELLS, Manuel. *Ruptura: a crise da democracia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

CÉSAR, Maria Rita; DUARTE, André de Macedo. Governo e pânico moral: corpo, gênero e diversidade sexual em tempos sombrios. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 66, p. 141-155, out./dez. 2017.

COHEN, Stanley. *Folk devils and moral panics: the creation of the Mods and Rockers*. London; New York: Routledge, 2011 [1972].

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA – CNJ. CNJ Serviço: como fazer uma notificação extrajudicial, 2018. URL: <https://www.cnj.jus.br/cnj-servico-como-fazer-uma-notificacao-extrajudicial/>

COOPER, Melinda. *Family values: between neoliberalism and the new social conservatism*. New York: Zone Books, 2017.

CORNEJO-VALLE, Mônica; PICHARDO, J. Ignacio. La “ideología de género” frente a los derechos sexuales y reproductivos. El escenario español. *Cadernos Pagu*, Campinas, SP, n. 50, e175009, 2017.

CORRÊA, Sônia. Algumas palavras sobre ideologia de gênero: rastros perdidos e pontos cegos. In: COLÓQUIO GÊNERO AMEAÇA(N)DO: ANÁLISES E RESISTÊNCIAS, 1., 30 e 31 out. 2018, Rio de Janeiro. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: Grupo de Estudos e Pesquisas Subjetividades e Instituições em Dobras, 2018^a. Disponível em: <https://youtu.be/VWBj6GX2Umo>. Acesso: dez. 2018.

CORRÊA, Sônia. A “política do gênero”: um comentário genealógico. *Cadernos Pagu*, Campinas, SP, n. 53, e185301, 2018b.

CORTI, Ana Paula. Política e significantes vazios: uma análise da reforma do ensino médio de 2017. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 35, e201060, 2019.

CURY, Carlos Alberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. *RBPAE* – v.23, n.3, p. 483-495, set./dez. 2007

DANILIAUSKAS, Marcelo. *Relações de gênero, diversidade sexual e políticas públicas de educação: uma análise do Programa Brasil Sem Homofobia*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

DANTAS, Claudia de Carvalho et al. Grounded theory - conceptual and operational aspects: a method possible to be applied in nursing research. *Revista Latino-*

Americana de Enfermagem, v. 17, n. 4, p. 573–579, jul. 2009.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIP, Andrea. *Em nome de quem?: a bancada evangélica e seu projeto de poder*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

DOS SANTOS, Fábio Luís Barbosa dos. *Uma história da onda progressista sul-americana (1998-2016)*. 2. ed. São Paulo: Elefante, 2019.

ESPINOSA, Betty R. Solano; QUEIROZ, Felipe B. Campanuci. Breve análise sobre as redes do Escola sem Partido. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. 1. ed. Rio de Janeiro: LPP; UERJ, 2017. v. 1, p. 49-62.

ESTIVALET, Anelise Gregis. Neoliberalismo e conservadorismo: constatações acerca do Movimento Escola sem Partido. *Exlibris*, Buenos Aires, n. 10, p. 140-155, 2021.

FAIR, Hernán. Notas acerca de los presupuestos onto-epistemológicos de la Teoría Filosófica de Ernesto Laclau. *Fragmentos de Filosofía*, Sevilla, n. 11, p. 203-209, 2003.

FERREIRA, Luiz Antônio Miguel; CURY, Carlos Roberto Jamil. A judicialização da educação. *Revista CEJ*, Brasília, DF, v. 13, n. 45, p. 32-45, jun. 2009.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. Revendo a história da educação sexual no Brasil: ponto de partida para a construção de um novo rumo. *Nuances: Estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, SP, v. 4, n. 4, p. 123-133, set. 1998.

FISCHMANN, Roseli. Ciência, tolerância e estado laico. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 60, n. especial 1, p. 42-50, jul. 2008.

FRAGA, Melina Costa Lima e Souza; SOUZA, Ana Paula Abrahamian de. Uma análise da produção discursiva generificada no “Escola sem Partido”. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 176, p. 375-395, abr./jun. 2020.

FREZATTI, F. ET AL. Processo orçamentário: uma aplicação da análise substantiva com utilização da grounded theory. *Organizações & Sociedade*, V. 18, N. 58, P. 445–466, JUL. 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Exclusão e/ou desigualdade social? Questões teóricas e político-práticas. *Cadernos de Educação*, n. 37, 2010.

FURLANETTI, Maria Rita Rotta; BARROS, Nelson Filicce de. Construção da Teoria Fundamentada: guia prático para análise qualitativa. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 18,

n. 1, p. 283–284, jan. 2013.

GAVA, Thais; VILLELA, Wilza Vieira. Educação em dexualidade: desafios políticos e práticos para a escola. *Sexualidad, Salud y Sociedad-Revista Latinoamericana*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 157-171, 2016.

GOMES, Carla de Castro. Propagação dos termos “ideologia de gênero e “aborto” nas mídias digitais religiosas. *Sexuality Policy Watch*, Rio de Janeiro, 2020.

GONZÁLES, Erica. Governos progressistas na América Latina: notas sobre o fim de um ciclo. *Instituto Humanitas Unisinos*, São Leopoldo, RS, 10 set. 2016. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/559926-governos-progressistas-na-america-latina-notas-sobre-o-fim-de-um-ciclo>. Acesso em: dez. 2019.

HAMLIN, Cynthia Lins. Ideologia de gênero: uma análise dos SE. *Sociologia & Antropologia*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 1001-1022, set./dez. 2020.

HÖFLING, Eloisa de Matos. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos Cedes*, Campinas, SP, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. 2. ed. Tradução: Marcelo Bradão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. Tradução: Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

hooks, bell. *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança*. Tradução: Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021.

HUMAN RIGHTS WATCH – HRW. “Tenho medo, esse era o objetivo deles”: esforços para proibir a educação sobre gênero e sexualidade no Brasil. *Human Rights Watch*, New York, 12 maio 2022.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: como a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”. In: RIBEIRO, Paula R. Costa; MAGALHÃES, Joanalira C. (org.). *Debates contemporâneos sobre educação para a sexualidade*. Rio Grande, RS: Editora da FURG, 2017. p. 25-52.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. *Revista Psicologia Política*, São Paulo, v. 18, n. 43, p. 449-502, dez. 2018.

KALIL, Isabela Oliveira. Incursões da “ideologia de gênero” na educação: princípios constitucionais e laicidade do Estado. *Sur – Revista Internacional de Direitos Humanos*, São Paulo, v. 16, n. 29, p. 119-128, 2019.

KAUFMANN, J.-C. *A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo*. Petrópolis, RJ; Maceió: Vozes; Edufal, 2013.

KAYSEL, André. Regressando ao regresso: elementos para uma genealogia das direitas brasileiras. In: CRUZ, Sebastião Velasco; KAYSEL, André; CODAS, Gustavo (org.). *Direita, Volver!:* o retorno da direita e o ciclo político brasileiro. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2015. p. 49 - 74.

LACLAU, Ernesto. O retorno do “povo”: razão populista, antagonismos e identidades coletivas. *Revista de Ciências Sociais Política & Trabalho*, João Pessoa, ano 21, n. 23, p. 9-34, 2005.

LACLAU, Ernesto. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LACLAU, Ernesto. *A razão populista*. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. *Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical*. São Paulo: Intermeios, 2015.

LEÃO, A. M. C.; RIBEIRO, P. R. M. Educação sexual e formação continuada de professores: uma estratégia para a prática pedagógica em sala de aula. *Elo: Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda*, Braga, v.19, p.55-61, 2012

LEITE, Vanessa. “Em defesa das crianças e da família”: refletindo sobre discursos acionados por atores religiosos “conservadores” em controvérsias públicas envolvendo gênero e sexualidade. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, Rio de Janeiro, n. 32, p. 119-142, maio/ago. 2019.

LEONARDO, Rafaela Cotta. *Gênero e sexualidade em disputa no cotidiano escolar: tecendo problematizações com docentes da educação básica e pública do município do Rio de Janeiro e do município de Nova Iguaçu*. 2018. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

LINDENMEYER, Mariana Lannes. *Estratégias de poder e liberdade docente: a educação como âmbito da disputa hegemônica a partir da teoria discursiva de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe*. 2021. 126f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Programa de Pós-Graduação em Direito e Justiça Social, Faculdade de Direito, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, RS, 2021.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 39, p. 7-23, 2013.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo em um enfoque discursivo: notas de pesquisa. In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luíza Araújo Ramos Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de (org.). *A teoria do discurso na pesquisa em educação*. Recife: Editora da UFPE, 2018. p. 133-168.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. *Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./maio 2019.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista. 5a Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MACEDO, Elizabeth. Repolitizar o social e tomar de volta a liberdade. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, e212010, 2018.

MACHADO, Carla. Pânico moral: para uma revisão do conceito. *Interações: Sociedade e as Novas Modernidades*, Coimbra, n. 7, p. 60-80, 2004.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan. 2006.

MAINARDES, Jefferson. Análise das políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. *Contrapontos*, Itajaí, SC, v. 9, n. 1, p. 4-16, jan./abr. 2009.

MALDONADO, Luciana. *Gestão escolar - para uma práxis transformadora: uma escola pública inovadora EMEF. Desembargador Amorim Lima*. 2016. Dissertação (mestrado) – Pontifício Universidade Católica, 114p., 2016.

MARACCI, João Gabriel; PRADO, Marco Aurelio Maximo. Ofensivas antigênero e a depuração dos direitos humanos como política de estado no Brasil. *Estudos & Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 4, p. 1372-1392, 2022.

MARQUES, Luciana Rosa. O projeto político pedagógico e a construção da autonomia e da democracia na escola nas representações sociais dos conselheiros. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 24, n. 83, p. 577-597, ago. 2003.

MELO, Flávia. Não é fumaça, é fogo! Cruzada antigênero e resistências feministas no Brasil. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 28, n. 3, e72564, set. 2020.

MENDONÇA, Daniel; RODRIGUES, Léo P. *Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

MENESES, Maria Paula. Mulheres insubmissas? Mudanças e conflitos no norte de Moçambique. *Ex Aequo*, Lisboa, v. 17, p. 71-87, 2008.

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” – Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. *Revista Direito e Praxis*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016.

MISKOLCI, Richard. Exorcizando um fantasma: os interesses por trás do combate à

“ideologia de gênero”. *Cadernos Pagu*, Campinas, SP, n. 53, e185302, 2018.

MISKOLCI, Richard.; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. *Sociedade e Estado*, v. 32, n. 3, p. 725–748, set. 2017.

MORENO, Meire. *Feminismos e antifeminismos na política brasileira: “ideologia de gênero” no Plano Nacional de Educação 2014*. 2016. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2016.

MOUFFE, Chantal. Por uma política da identidade nômade. In: MOUFFE, Chantal. *Debate feminista: cidadania e feminismo*. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1999. p. 266-275.

MOUFFE, Chantal. Por um modelo agonístico de democracia. *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, n. 25, p. 11-23, nov. 2006.

MOUFFE, Chantal. *Sobre o político*. 1. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

MOUFFE, Chantal. *Por um populismo de esquerda*. 1. ed. São Paulo: Autonomia Literária, 2019.

MOURA, Fernanda Pereira de; SILVA, AQUINO, Renata. *6 anos de projetos “Escola sem Partido” no Brasil: levantamento dos projetos de lei estaduais, municipais, distritais e federais que censuram a liberdade de aprender e ensinar*. Brasília: Frente Nacional Escola Sem Mordada, 2020.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. *Rev. Estud. Fem.*, Florianópolis, v. 08, n. 02, p. 09-41, 2000.

NOBRE, Marcos. *Ponto-final: a guerra de Bolsonaro contra a democracia*. 1. ed. São Paulo: Todavia, 2021.

OLIVEIRA, Ana Luiza Ramos Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Souza de. Novas tentativas de controle moral da educação: conflitos sobre gênero e sexualidade no currículo e na formação docente. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, RS, v. 22, n. 1, p. 16-25, jan./mar. 2018.

O ovo da serpente. Direção: Ingmar Bergman. Roteiro: Ingmar Bergman. Produção: Dino de Laurentiis. [S. l.]: Dino de Laurentiis Company; Rialto Film; Bavaria Film; Zweites Deutsches Fernsehen, 1977. (120 min).

PAINS, Clarissa. “Menino veste azul e menina veste rosa”, diz Damares Alves em vídeo. *O Globo*, Rio de Janeiro, 3 jan. 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/menino-veste-azul-menina-veste-rosa-diz->

damares-alves-em-video-23343024. Acesso em: 2 maio 2022.

PAREDES, Julieta. *Hilando fino, desde el feminismo comunitário*. La Paz: El Rebozo; Zapateándole; Lente Flotante, 2010.

PASSOS, Pâmella O professor é o inimigo! [recurso eletrônico] : uma análise sobre a perseguição docente no Brasil / Pâmella Passos, Amanda Mendonça. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

PATERNOTTE, David; KUHAR, Roman. “Ideologia de gênero” em movimento. *umista Psicologia Política*, São Paulo, v. 18, n. 43, p. 503-523, dez. 2018.

PENNA, Fernando. Sobre o ódio ao professor Entrevista com Fernando Penna. *Movimento-Revista De Educação n. 3*, 29 jan. 2016.

PENNA, Fernando. Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. 1. ed. Rio de Janeiro: LPP; UERJ, 2017. p. 35-49.

PENNA, Fernando. Construindo estratégias para uma luta pela educação democrática. In: PENNA, Fernando; QUEIROZ, Felipe; FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). *Educação democrática: antídoto ao Escola sem Partido*. 1. ed. Rio de Janeiro: LPP; UERJ, 2018a. v. 1, p. 111-130.

PENNA, Fernando. O discurso reacionário de defesa de uma “escola sem partido”. In: SOLANO, Ester G. (org.). *O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2018b. p. 114 – 118.

PEREZ, Daniel Omar; STARNINO, Alexandre. O estatuto político do significante vazio: identidade coletiva, psicanálise e política. *Revista de Filosofia Aurora*, Curitiba, v. 33, n. 58, p. 84-100, 2021. <https://doi.org/10.7213/1980-5934.33.058.DS05>

PIERRE, Claudia Maria Moura. *Convivência democrática e relações de paz: estudo na Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima*. 2016. 176f.

PRADO, Marco Aurélio M.; CORRÊA, Sônia. Retratos transnacionais e nacionais das cruzadas antigênero. *Revista Psicologia Política*, São Paulo, v. 18, n. 43, p. 444-448, dez. 2018.

RENTERIA RODRIGUEZ, María Teresa; SALINAS ESCOBAR, María Evangelina. Desinformación sobre salud reproductiva en los centros de salud de guadalajara. *Pers.bioét.* Chia, v. 11, n. 1, p. 71-84, June 2007 .

REZENDE, Danielle Martins, 1989- A morfologia do trabalho do professor de ciências no contexto de uma escola democrática.2016. Dissertação (mestrado). Universidade

Federal de Uberlândia, 102 f, 2016.

RIBEIRO, Paulo Reines; REIS, Giselle Volpato dos. *José de Albuquerque e a educação sexual nas décadas de 1920-1950: um estudo bibliográfico*. [S. l.: s. n.], 1993. (GT: História da Educação, n. 2).

RICH, Adrienne. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. *Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades*, [S. l.], v. 4, n. 05, 2012.

ROJAS, Maria Teresa. *Políticas Educativas de género y inclusion de la diversidad sexual em Chile: agenda de uma incipiente justicia de reconhecimento em el sistema escolar*. In: Programa de Investigacion de Género y Diversidad Sexual, GEDIS. Mucho Género que cortar: estudos para contribuir ao debate sobre gênero y diversidad sexual en Chile. Universidad Alberto Hurtago, Santiago do Chile, Chile, 2022.

ROJAS, Maria Teresa. Educación sexual integral: un eje fundamental para mejorar la calidad y la equidad de las escuelas. *El Mostrador*, Santiago, 2 mar. 2023. Disponível em: <https://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/columnas/2023/03/02/educacion-sexual-integraal-un-eje-fundamental-para-mejorar-la-calidad-y-la-equidad-de-las-escuelas/>. Acesso em:05/2023

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação sexual na escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 53, p. 11-19, 1985.

ROSSI, Jean Pablo G.; PÁTARO, Ricardo F. A “Lei da Mordaça” na literatura científica: um estado da arte sobre o movimento Escola sem Partido. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 36, e221565, 2020.

RUBIN, Gayle. The traffic in women: notes on the political economy of sex. In: REITER, Rayna (org.). *Toward an anthropology of women*. New York: Monthly View Press, 1975.

RUBIN, Gayle. *Políticas do sexo*. Tradução: Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Ubu, 2017.

SALLES, Diogo da Costa; SILVA, Renata da C. A. O Escola sem Partido na desdemocratização brasileira. In: PENNA, Fernando; QUEIROZ, Felipe; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Educação democrática: antídoto ao Escola sem Partido*. Rio de Janeiro: LPP; UERJ, 2018. p. 153-173.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Currículo integrador da infância paulistana*. São Paulo: SME; DOT, 2015.

SÃO PAULO (Município). *Educação em direitos humanos para todas as idades*. 3. ed. Autoria: Celinha Nascimento, Maria da Paz Castro, Maria Paula Zurawski; Colaboração: Ana Lucia Catão; Coordenação: Neide Nogueira; Direção: Ana Rosa

Abreu; Ilustrações: Lucia Brandão. São Paulo: Vlado Educação, 2019.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SCOTT, Joan W. Prefácio a Gender and Politics of History. *Cadernos Pagu*, Campinas, SP, n. 3, p. 11-27, 1994.

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

SCOTT, Joan W. El eco de fantasía: la historia y la construcción de la identidad. *Ayer*, v. 62, n. 2, p. 111-138, 2006.

SCOTT, Joan W. Género: ¿Todavía una categoría útil para el análisis? *La Manzana de la Discordia*, Bogotá, v. 6, n. 1, p. 95-101, 2011.

SCOTT, Joan W. Reverberaciones feministas. *CS*, Cali, n. 10, p. 339-370, jul./dic. 2012a.

SCOTT, Joan W. Usos e abusos do gênero. *Projeto História*, São Paulo, v. 45, p. 327-351, dez. 2012b.

SCOTT, Joan W. El género y el Vaticano. In: BRACKE, Sara; PATERNOTTE, David. *¡Habemus Género!*: Iglesias católica y ideología de género. Rio de Janeiro: ABIA; SPW, 2018. p. 81-83.

SCOTT, Joan W.; HADDAD, Lúcia; MALUF, Mariana. A invisibilidade da experiência. *Projeto História*, São Paulo, v. 16, p. 297-325, 1998.

SCOTT Parry *et al.*, Diversidade, diferença desigualdade e educação. In: ____ Gênero, Diversidade e Diferença em Educação: interpretações e reflexões para a formação docente. Recife: UFPE, 2009

SEFFNER, Fernando. Atravessamentos de gênero, sexualidade e educação: tempos difíceis e novas arenas políticas. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED, 11., 2016, Curitiba. *Anais [...]*. Curitiba: UFPR, 2016. v. 1, p. 1-17.

SEFFNER, Fernando. Sempre atrás de um buraco tem um olho: racionalidade neoliberal, autoritarismo fundamentalista, gênero e sexualidade na Educação Básica. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, PR, v. 15, e2015010, 2020.

SENNA, Luiz Felipe; SIMÃO, Felipe P. A nova-velha discussão sobre o Escola sem Partido. *Vértices*, Campos dos Goytacazes, RJ, v. 21, n. 2, p. 170-188, set. 2019.

SEVERO, Ricardo Gonçalves; GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; ESTRADA, Rodrigo Duque. 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.

SILVA, Ivanderson Pereira da. Em busca de significados para a expressão “ideologia de gênero”. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, e190810, 2018.

SILVA, Marose Leila e. *Intervenção artística na escola pública: reflexões de uma experiência na EMEF Des. Amorim Lima*. 2012. 145 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, 2012.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 123-140, dez. 2009. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982009000300007>

SOUZA FILHO, José. *Escola e emancipação: um papel para as ciências?* 2014. 194 p. Dissertação (mestrado) – Universidade de São Paulo, Interunidades em ensino de Ciências, 2014.

SOUZA, Juliana Inez Luiz de; CERQUEIRA, Carla Preciosa Braga; SOUZA, Nelson Rosário; EDUARDO, Maria Cecília. “Ideologia de gênero” como instrumento político nos jornais do Brasil e de Portugal. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 30, n. 3, e78510, 2022. <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2022v30n378510>

SOUTHWELL, Myriam. Em torno da construção de hegemonia educativa: contribuições do pensamento de Ernesto Laclau ao problema da transmissão da cultura. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto (org.). *Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 115-130.

STAKE, Robert E. *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Porto Alegre: Penso, 2011.

STAKE, Robert E. *A arte da investigação com estudos de caso*. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2016.

STRAUSS, Anselm, CORBIN Juliet. *Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de Teoria Fundamentada*. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed; 2008.

STROMQUIST, Nelly P. Qualidade de ensino e gênero nas políticas educacionais contemporâneas na América Latina. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 13-25, abr. 2007. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022007000100002>

TORRES, Marco Antônio. *A diversidade sexual na educação e os direitos de cidadania LGBT na escola*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. v. 1.

UNBEHAUM, Sandra G. *As questões de gênero na formação inicial de docentes: tensões no campo da educação*. 2014. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) –

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

VAGGIONE, Juan Marco. La Iglesia Católica frente a la política sexual: la configuración de una ciudadanía religiosa. *Cadernos Pagu*, Campinas, SP, n. 50, e175002, 2017. <https://doi.org/10.1590/18094449201700500002>

VIANNA, Cláudia. *Políticas de educação, gênero e diversidade sexual: breve história de lutas, danos e resistências*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

VIANNA, Claudia.; BORTOLINI, Alexandre. Discurso antigênero e agendas feministas e LGBT nos planos estaduais de educação: tensões e disputas. *Educação e Pesquisa*, v. 46, p. e221756, 2020.

WEIGEL, Moira. Um alibi para o autoritarismo. *Revista Serrote*, São Paulo, n. 33, 2018. Disponível em: <https://www.revistaserrote.com.br/2018/10/um-alibi-para-o-autoritarismo-por-moira-weigel/>. Acesso em: 13 jan. 2020.

WEREBE, Maria José. Implantação da educação sexual no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 26, p. 21-27, 1977.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisadoras: Thais Gava e Claudia Vianna.

Eu, _____,

Fui informada/o que as pesquisadoras Thais Gava e Cláudia Vianna estão realizando uma pesquisa – desenvolvida junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação na Universidade de São Paulo (USP) – com o título provisório *Reverberações da “ideologia de gênero” em escolas notificadas extrajudicialmente no município de São Paulo*. O estudo visa investigar as reverberações do discurso antigênero em escolas notificadas extrajudicialmente no município de São Paulo.

Fui convidada a participar desse estudo concedendo uma entrevista, auxiliando as pesquisadoras na obtenção dos dados referentes à escola participante da pesquisa.

Recebi a garantia de que meu nome não aparecerá em nenhum outro lugar (a não ser nessa folha) e nada que possa me identificar será revelado, ficando assim garantido o meu anonimato e a minha privacidade. Foi garantido que meu nome não será mencionado no corpo do relatório, em eventuais artigos, livros ou estudos futuros.

Fui informada de que os resultados do estudo serão publicados e apresentados em congressos e outros eventos científicos e que poderei ter acesso ao relatório final da avaliação e outros produtos decorrentes, após a conclusão do mesmo.

Entendo que este processo não me causará nenhum dano ou prejuízo e que posso interrompê-la a qualquer tempo, se assim o desejar.

Estou ciente de que nenhuma compensação será fornecida em decorrência da minha participação.

Assinatura

Asseguramos uma cópia desse termo para a pessoa respondente e outra para as pesquisadoras e, antecipadamente, agradecemos a colaboração e nos colocamos à disposição para qualquer esclarecimento através do telefone (11) 947824199 ou pelos e-mails tmgava@gmail.com/cpvianna@usp.br

Atenciosamente,
Thais Gava e Claudia Vianna

APÊNDICE B – ROTEIRO BÁSICO DAS ENTREVISTAS

Roteiro de entrevista DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Data, localização, duração da entrevista:
Nome de quem ofereceu as informações (e função):

FALA DE ABORDAGEM:

Estou pesquisando as denúncias às escolas e, com isso, chegamos ao caso da escola XX. Vou entrevistar diversas pessoas envolvidas direta e indiretamente neste evento, e gostaríamos que **você nos contasse sobre o que sabe desta denúncia**. Conforme conversamos anteriormente, a ideia é que possamos falar sobre as consequências dessa interdição do trabalho na escola relacionado às temáticas de gênero. Não irei julgar nem avaliar suas respostas, já que não há certo e/ou errado, quero poder registrar a sua versão da história.

FOCO CENTRAL:

Discurso antigênero nas escolas ↔ biografia da denúncia e suas reverberações na escola.

Etapas	Questões centrais		Questões indiretas	
Notificação extrajudicial	Como você ficou sabendo na notificação extrajudicial ?	Quais foram os principais encaminhamentos ? Qual sua avaliação sobre eles e suas consequências?	Qual foi a sua reação inicial?	Teve apoio sobre sua decisão? De quem? Quem foi contra? Por quê?
Pré-notificação extrajudicial	Conte-nos sobre você. Como foi sua entrada na escola ?	Como era sua relação com a equipe da escola? E com a comunidade escolar?	Qual o vínculo com a escola?	O que se entende por um trabalho com gênero?
Pós-notificação extrajudicial	Quais as consequências da notificação? O que ocorreu na escola logo depois da notificação?	Ainda com o foco nas consequências da denúncia, como você avalia as relações entre as pessoas envolvidas?	Quais as repercussões com as famílias, estudantes, professores, SME, sociedade, etc.	(aprofundar as discussões sobre a função social da educação)

Questões paralelas: Diante do cenário nacional, como vê a situação ocorrida na escola?

APÊNDICE C – MODELO DE NOTIFICAÇÃO EXTRAJUDICIAL

NOTIFICAÇÃO EXTRAJUDICIAL

À ESCOLA _____
 A/C DIREÇÃO
 Senhor(a) Diretor(a)

_____, CPF nº _____,
 identidade RG nº _____, residente no
 endereço _____, responsável
 legal pela criança/adolescente _____,
 nascida em ____/____/____, aluno(a) regularmente matriculado(a) nessa
 instituição de ensino no _____ ano, vem, respeitosamente, NOTIFICAR-LHES
 EXTRAJUDICIALMENTE conforme abaixo informado.

Como é de conhecimento público, e certamente também de V.S.^a e dos professores dessa escola, há grande debate no Brasil sobre a ideologia de gênero e também sobre outras propostas de apresentação para as crianças, nas escolas, de temas relacionados a comportamentos sexuais especiais (homossexualidade, bissexualidade, transexualidade, etc.), bem como questões relativas à sexualidade humana adulta, tais como: prostituição, masturbação e outros diversos atos libidinosos.

Notifico-lhes, peremptoriamente, por meio desta, que não concordo com a ideologia de gênero e não autorizo a apresentação destes temas a meu filho, ainda que de forma ilustrativa ou informativa, seja por qual meio for: vídeo, exposição verbal, música, livro de literatura ou material didático.

Lembro à escola, na pessoa de seus diretores e professores, que, de acordo com o Código Civil Brasileiro, a capacidade civil só é plena para os atos da vida civil aos 18 anos. O Código Penal proíbe a realização ou indução de qualquer relação sexual com pessoa menor de 14 anos, implicando a prática em presunção de violência.

Estes diversos marcos etários contidos na legislação são importantes referenciais para a ministração de aulas e abordagem na escola, em relação à idade para a apresentação e abordagem dos temas sobre comportamentos sexuais especiais e autonomia sexual e reprodutiva.

A Convenção Americana de Direitos Humanos determina que é direito dos pais a formação moral e religiosa de seus filhos (art. 12,4), e o Supremo Tribunal Federal reconhece a eficácia jurídica desta norma no Brasil.

De acordo com o Código Civil, os pais têm a responsabilidade de sustento material e moral de seus filhos, assim como compete a eles a sua criação e educação (art. 1.634, I), até porque é ônus dos pais arcar civilmente com o pagamento de indenização pelos atos danosos a terceiros que os filhos praticarem (art. 932, I).

Por outro lado, a responsabilidade das instituições de ensino é objetiva e independe de culpa. Assim, quem violar, inclusive professores, por qualquer meio, o direito dos pais na formação moral de seus filhos, pode ser processado por dano

moral, sem prejuízo da ação civil por eventuais danos à formação psicológica da criança, pois o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA exige que toda publicação ou informação dirigida a crianças, inclusive livros didáticos, respeite os valores éticos da família (art. 79), dada sua fragilidade psicológica, reconhecida e protegida pela Constituição Federal (art. 21, inciso XVI e art. 220, §3º, inciso I).

Anote-se que toda a rede de ensino (pública ou privada) é subordinada aos princípios anteriormente descritos, inclusive os preconizados pela Constituição Federal e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei federal nº 9.394/96), sendo passíveis de controle e repreensão jurisdicional.

Reitero, assim, que é a presente, para NOTIFICAR V.S.^a e os professores desta escola – a quem solicito sejam cientificados formalmente do teor desta – para que, em caráter peremptório, se abstenham de apresentar, ministrar, ensinar, ou por qualquer outra forma, informar qualquer dos temas relativos à matéria descrita no preâmbulo desta ao meu filho, sem meu prévio e expresso consentimento, respeitando meu direito legal na formação moral do infante, assim como para que seja o mesmo respeitado em sua fragilidade psicológica e condição de pessoa em desenvolvimento.

A presente também é útil para que V.S.^a e os professores se protejam de políticas públicas e materiais didáticos ilegais e abusivos, até porque a responsabilidade pela indenização do dano moral será do professor ou direção de escola que permitir o acesso de aluno a material didático impróprio ou ministrar a aula com conteúdo indevido.

Esclareço que a presente notificação extrajudicial previne responsabilidades civis, criminais e administrativas. Sendo o que se apresenta, dato e assino a presente notificação em 02 (duas) vias de igual teor e forma na presença das testemunhas abaixo.

_____, _____ de _____ de 20__.

NOME (pai/mãe/resp.):

TESTEMUNHAS:

1. Assinatura: _____

Nome:

CPF nº

2. Assinatura: _____

Nome:

CPF nº

ATENÇÃO:

1. Assinar as duas vias, inclusive na margem das duas primeiras páginas, no local indicado.

2. Reconhecer sua assinatura em cartório, nas duas vias.

3. Entregar a primeira via na escola de seu(sua) filho(a), exigindo que quem a receber protocole sua segunda via, identificando o recebimento, se possível, com carimbo, nome e data. Guarde-a com você.

4. Se julgar necessário, fazer cópia de sua via, já protocolada, e entregá-la para o professor de seu(sua) filho(a).

CÓDIGO CIVIL (LEI 10.406/02):

Art. 1.634. Compete a ambos os pais, qualquer que seja a sua situação conjugal, o pleno exercício do poder familiar, que consiste em, quanto aos filhos: I - dirigir-lhes a criação e a educação.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE – ECA (LEI Nº 8.069/90):

Art. 79. As revistas e publicações destinadas ao público infanto-juvenil (...) deverão respeitar os valores éticos e sociais da pessoa e da família.