



OLHARES

REVISTA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - UNIFESP

## O DISCURSO ANTIGÊNERO E A NOTIFICAÇÃO EXTRAJUDICIAL NAS ESCOLAS

DISCURSO ANTIGÊNERO Y NOTIFICACIÓN EXTRAJUDICIAL EN LAS ESCUELAS

ANTI-GENDER SPEECH AND EXTRA-JUDICIAL NOTIFICATION IN SCHOOLS

Thais Gava  
Fundação Carlos Chagas - FCC  
tgava@fcc.org.br

Cláudia Pereira Vianna  
Universidade de São Paulo - USP  
cpvianna@usp.br

**Resumo:** O discurso antigênero mobiliza diversos 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. No Brasil, esse discurso ganhou corpo nos últimos anos com a utilização da “ideologia de gênero” como retórica para o questionamento e a produção de políticas públicas, particularmente as educacionais. A materialização do discurso antigênero nas escolas deu-se, em grande parte, por meio de denúncias, via notificação extrajudicial, documento que não tem validade jurídica, mas tem valor simbólico utilizado para coerção e ameaça relacionadas ao trabalho com as temáticas de gênero, raça e diversidade sexual. Com base nos resultados de pesquisas realizadas em duas escolas denunciadas, o presente artigo compreende o processo de elaboração das denúncias de gênero como uma biografia capaz de explorar as denúncias de gênero para além da notificação em si mesma, mas como uma disputa pelos sentidos do trabalho realizado na escola. Assim, uma das principais contribuições dessa reflexão é o fato de que as denúncias não propõem, necessariamente, a interrupção da discussão sobre gênero em si, mas a manutenção da visão hegemônica, baseada no binarismo e na ordem essencialista das percepções sobre as diferenças sexuais, com complexas consequências para o ambiente escolar.

**Palavras-chaves:** Gênero. Educação Escolar. Perseguição.

**Resumen:** El discurso antigénero moviliza a diversos grupos sociales para mantener el orden actual, basado en una moral social, política e individual basada en la centralidad de la familia como núcleo social, en el que hombres y mujeres tienen roles preestablecidos y fijos basados en heterosexualidad. En Brasil, este discurso ha cobrado impulso en los últimos años con el uso de la “ideología de género” como retórica para cuestionar y producir políticas públicas, particularmente educativas. La materialización del discurso antigénero en las escuelas se dio, en gran medida, a través de denuncias, vía notificación extrajudicial, documento que no tiene validez jurídica, pero sí valor simbólico utilizado para coacciones y amenazas relacionadas con el trabajo con temas de género, raza y diversidad sexual. A partir de los resultados de una investigación realizada en dos escuelas reportadas, este artículo entiende el proceso de elaboración de denuncias de género como una biografía capaz de explorar las denuncias de género más allá de la notificación misma, sino como una disputa sobre los significados del trabajo realizado en la escuela. Así, uno de los principales aportes de esta



reflexión es el hecho de que las denuncias no necesariamente proponen la interrupción de la discusión sobre el género en sí, sino el mantenimiento de la visión hegemónica, basada en el binarismo y el orden esencialista de percepciones sobre las diferencias sexuales, con consecuencias complejas para el entorno escolar.

**Palabras clave:** Género. Enseñanza. Persecución.

**Abstract:** The anti-gender speeches mobilizes various social groups to maintain the current order, based on a social, political and individual morality based on the centrality of the family as a social nucleus, in which men and women have pre-established and fixed roles based on heterosexuality. In Brazil, this discourse has gained momentum in recent years with the use of “gender ideology” as rhetoric for questioning and producing public policies, particularly educational ones. The materialization of anti-gender discourse in schools occurred, to a large extent, through complaints, via extrajudicial notification, a document that has no legal validity, but has symbolic value used for coercion and threats related to work with themes of gender, race and sexual diversity. Based on the results of research carried out in two reported schools, this article understands the process of preparing gender complaints as a biography capable of exploring gender complaints beyond the notification itself, but as a dispute over the meanings of the work carried out at school. Thus, one of the main contributions of this reflection is the fact that the complaints do not necessarily propose the interruption of the discussion about gender itself, but the maintenance of the hegemonic vision, based on binarism and the essentialist order of perceptions about sexual differences, with complex consequences for the school environment.

**Keywords:** Gender. Schooling. Persecution

## Introdução

O enfrentamento à “ideologia de gênero” foi um dos pilares da campanha do então candidato Jair Bolsonaro, em 2018, com amplo apelo na construção do pânico moral (COHEN, 1972), ultrapassando a esfera educacional e ganhando o espaço público ao defender a adoção de papéis tradicionais atribuídos aos homens e às mulheres e, conseqüentemente, ao criticar a noção mais ampla de família, bem como o papel de outras instituições de formação para além dela (MISKOLCI; CAMPANA, 2017). Essa estratégia comunicacional (MACHADO, 2004) foi baseada no combate ao gênero enquanto uma ferramenta analítica capaz de questionar e desnaturalizar os discursos baseados na imutabilidade das percepções sobre as diferenças sexuais.

Em consonância com outros movimentos reacionários com impacto global (PRADO, CORREA, 2018; CASTELLS, 2018; CORNEJO-VALLE; PICHARDO, 2017) essa mobilização ganhou destaque no Brasil a partir de episódios noticiados publicamente, nos quais o termo foi utilizado para o questionamento de políticas públicas educacionais (HÖFLING, 2001). Mais especificamente, a partir de 2013, na tramitação do Plano Nacional de Educação (PNE) um intenso debate em torno da função social da escola e conseqüentemente de docentes na educação de crianças e jovens se deu em diversas instâncias de nossa sociedade. A tramitação foi o pano de fundo para que a “ideologia de gênero” fosse utilizada como estratégia retórica para uma intervenção direta - de setores reacionários da sociedade - a qualquer menção no documento que fizesse referência ao gênero e sexualidade no trabalho com crianças e jovens.



O que se viu nos anos seguintes, foi a expansão desse embate no espaço público, por meio do questionamento do pressuposto de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, lançando também fortes dúvidas quanto aos direitos dessas pessoas e sobre as instituições que deveriam ser responsáveis por sua formação. Instituiu-se, então, um patrulhamento contra escolas e, conseqüentemente, uma perseguição de docentes que porventura viessem a tratar das questões de gênero e de sexualidade no ambiente escolar, com “impactos negativos dos ataques a professores, currículo, material didático” (PRADO, CORRÊA, 2018, p. 447).

Dentre as estratégias utilizadas, uma das mais difundidas para barrar os trabalhos com temáticas de gênero e sexualidade nas escolas, se deu por meio de denúncias de instituições educacionais (na figura da pessoa jurídica) e docentes (pessoa física) realizadas via notificações extrajudiciais. Em geral, escolas e professoras foram denunciadas por conta da realização de um trabalho relacionado a gênero ou sexualidade, com a menção da “ideologia de gênero” no documento, que foi elaborado com o intuito de intimidar e até mesmo coibir posturas divergentes às apregoadas por esses grupos contra o trabalho com gênero na escola.

Todavia, é importante destacar que não há legalidade ou institucionalidade na utilização das notificações como instrumento de denúncia, mas trata-se de 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, mas tem seu valor simbólico organizado na coerção e ameaça ao trabalho com as temáticas de gênero, raça e diversidade sexual numa perspectiva crítica e emancipatória.

Nesse raciocínio, mais do que proibir gênero na escola, acredita-se que a notificação extrajudicial proponha a manutenção de uma perspectiva de gênero (SCOTT, 1995) pautada em uma visão binária e excludente das percepções sobre as supostas diferenças sexuais. Ao propor a utilização do termo denúncia de gênero<sup>1</sup> nesse artigo, advogamos pela ampliação analítica dessas reflexões no campo educacional, para além da interdição/proibição supostamente alardeada nas notificações extrajudiciais.

Este artigo é parte de pesquisas<sup>2</sup> que tiveram como finalidade investigar as consequências da “ideologia de gênero” no contexto educacional brasileiro (GAVA, 2023; VIANNA, 2019-2023). A presente proposta vincula-se à reflexão sobre a notificação extrajudicial como um elemento importante de um movimento mais amplo, denominado como denúncia de gênero.

---

1 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.

2 Foram tomados todos os cuidados éticos em ambas as pesquisas preservando o anonimato das escolas e das pessoas envolvidas. Agradecemos o apoio da Fundação Carlos Chagas e do CNPq/PQ (2029-2023).



Para tanto, recorreremos à biografia da denúncia, um conceito proposto por Sara Ahmed (2018), que 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). Essa ampliação analítica possibilita investigar a denúncia, no caso das notificações extrajudiciais, para além da interdição proposta pelo documento, mas como uma disputa pelos sentidos do trabalho realizado na escola.

Para essa reflexão serão apresentados trechos de entrevistas realizadas com pessoas diretamente envolvidas em dois casos de escolas públicas da cidade de São Paulo denunciadas extrajudicialmente.

A primeira, uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), vivenciou a denúncia em 2016, feita por um vereador, antes da realização de um evento, a Semana de Gênero e Educação.

A segunda, uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), teve a denúncia, realizada em 2018, por familiares de uma das alunas de uma professora que desenvolvia atividades escolares que envolviam a temática de gênero. A denúncia foi feita por meio de um vídeo publicado nas redes sociais e gerou graves ameaças e implicações muito doloridas e difíceis para a professora envolvida. Além disso, o vídeo ganhou escala e semeou as bases para que, nos anos seguintes, pudesse ser adotado na gramática de disputa eleitoral e governamental.

A complexidade dos casos examinados nos levou a ver a própria denúncia como um longo processo de disputa entre perspectivas distintas de gênero no que se refere à manutenção e/ou à mudança das normas sociais na educação de crianças e jovens.

O artigo está organizado em cinco partes. Esta Introdução, apresenta o contexto com o qual iremos dialogar, ou seja, a notificação extrajudicial como um elemento da denúncia de gênero. A segunda parte, traz reflexões relevantes para o entendimento da denúncia de gênero como um rompimento dos acordos e consensos acerca da educação de crianças e jovens. A terceira, explora as escolhas metodológicas elencadas nas pesquisas. A quarta, reflete sobre a potencialidade da ampliação analítica a partir da ideia de denúncia de gênero para o entendimento das notificações extrajudiciais, seguidas das considerações finais sobre a análise aqui apresentada e os desafios para o enfrentamento das consequências desses eventos nas escolas.



## As notificações extrajudiciais como sinalizações do rompimento de acordos básicos na educação.

A notificação extrajudicial, utilizada na Educação, pode ser entendida como um evento disruptivo que apresenta a deflagração de um elemento desestabilizador de consensos nos ambientes escolares e que, ao mesmo tempo, abre a possibilidade para o questionamento dos sentidos atribuídos à educação escolar por figuras de dentro e de fora da escola.

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.

Vale lembrar também que o gênero sempre esteve em questionamento nas discussões sobre o ato educativo no país (VIANNA, 2018; ALMEIDA, JAEHN, 2018, entre outros trabalhos). Não sem motivo, pois os estudos sobre o currículo escolar apontam para as 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, a partir do seu papel como um potente mecanismo de disputa de significação política na construção de um projeto de país.

Entretanto, a utilização da “ideologia de gênero” na notificação visa dar um sentido intimidatório – com a tentativa de judicialização como a ponta de um *iceberg*, mas que se baseia na perseguição, na desqualificação e no aniquilamento docente (PENNA, 2018b, GAVA, 2023). Hoje já se sabe que ela foi utilizada como estratégia por diversos grupos sociais que não necessariamente faziam objeções diretas ao trabalho com gênero na escola.

O movimento Escola Sem Partido (MESP) é um exemplo, 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 compreendidas pelo MESP como “doutrinação política e ideológica” em sala de aula e como uma proposta pedagógica capaz 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, ocorridos nos Estados Unidos da América, 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 uma conseqüente retroalimentação entre o MESP e os operadores do discurso de antigênero<sup>3</sup> (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 tinha um caráter liberalizante, não possuía nem uma conotação religiosa e 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 estivessem garantidas explicitamente nos marcos regulatórios do país (PENNA, 2017).

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” e a “doutrinação docente” como significantes vazios (LACLAU, 2011) capazes de unificarem 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.

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” e à doutrinação.

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).

---

<sup>3</sup> O discurso antigênero (BARRANCOS, 2022; ARGUEDAS, 2020; BARZOTTO, 2020; JUNQUEIRA, 2018; PRADO; CORRÊA, 2018; CORRÊA, 2018a; 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.





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, afirmam 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).

Partindo 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, é possível observar essa conexão, 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 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, buscamos apoio em Sara Ahmed (2018), que indica a possibilidade de explorar a notificação extrajudicial como 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).

A partir de referências de autoras dos feminismos negros e dos estudos sobre subalteridade, 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 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.

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 (1995), ou seja, a possibilidade do 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, a utilização de denúncia de gênero tem como finalidade 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 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.

### **Sobre as escolhas metodológicas**

Com essas reflexões no horizonte, interessou-nos explorar as denúncias de gênero em suas similaridades e particularidades. Para tanto, foi realizado um estudo de casos múltiplos (YIN, 2010) em duas escolas de São Paulo, uma escolha metodológica que nos auxi-





liou a abarcar uma visão global do fenômeno sem perder suas especificidades contextuais, a intenção 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.

Ambas sofreram denúncias, via notificação extrajudicial justificada na “ideologia de gênero”, fato esse que extrapolou o ambiente escolar e intensificou o debate sobre a pertinência do trabalho nesses locais. Nesse raciocínio, ao optar pela denúncia de gênero como uma categoria analítica, buscamos 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. 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).

Para tanto foram realizadas nove entrevistas em profundidade (sendo quatro relacionadas à EMEF e cinco à EMEI), com um roteiro semiestruturado, 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.

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, usamos como referência a Teoria Fundamentada/Grounded Theory, uma análise indutiva para a busca de sentidos que pudessem levar em conta os contextos micro e macro e suas dinâmicas constitutivas (STRAUSS; CORBIN, 2008; FREZATTI *et al.*, 2011). Nesse processo, a operacionalização se deu 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 capazes de contribuir para a elaboração de teoria, modelo conceitual explicativo ou matriz teórica. Nesse processo fizemos 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.



## 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 (GAVA, 2023). 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.

Ao refletir 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. Inspiradas na reflexão de Sara Ahmed sobre as denúncias feministas contra a violência institucional das universidades, procuramos compreender as denúncias a partir de seus contextos o que acarretou na desconstrução do caráter monolítico das denúncias na busca pelas contradições e significações em determinado contexto de luta política. 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.

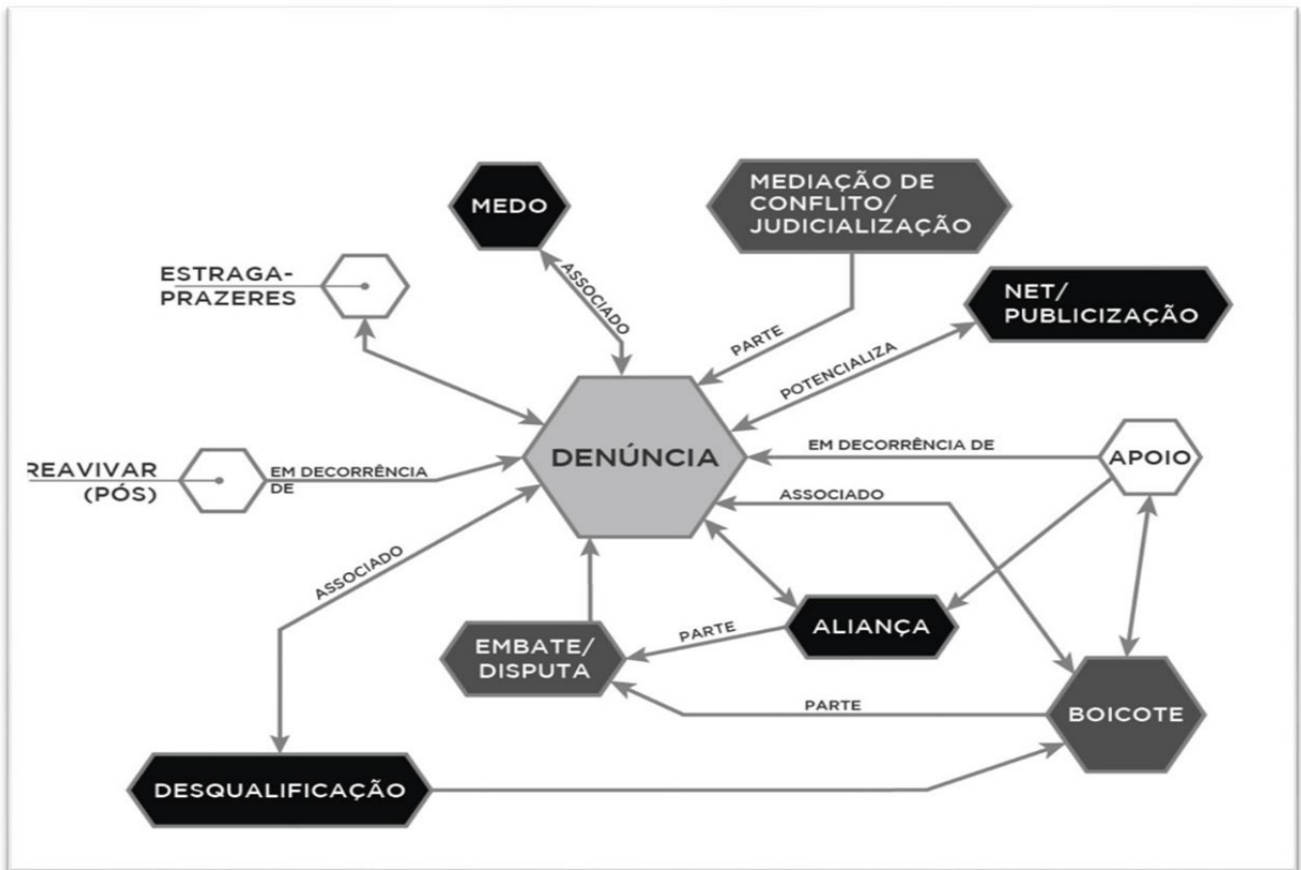
Seu caráter político e relacional permitiu uma leitura de posições provisórias e contingentes que estão em constantes disputas, a partir do que se entende por gênero na escola, mas, no limite, também do que se espera da escola para crianças e jovens.

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, elaborada com base nas correlações entre o código “denúncia” e os outros.

Figura 1 – Correlações do código denúncia



Fonte: Elaboração via Atlas TI (GAVA, 2023).

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, são pontos importantes a serem considerados para a biografia das denúncias.

Se, em um primeiro momento, o foco era a categoria da denúncia propriamente dita, ao longo das leituras persistentes das entrevistas a possibilidade analítica de gênero au-



xiliou na percepção das discontinuidades e das relações de poder que influenciaram diretamente o cotidiano escolar. Guiadas por Josenildo Burity, procuramos 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.

Assim, trabalhamos 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, procuramos apresentar as diversas denúncias realizadas nesses ambientes e que tiveram a notificação como ponto de inflexão para o tratamento com as temáticas de gênero, pois elas foram entendidas como um questionamento do papel da escola e da educação no seu sentido mais amplo.

Por isso, é fundamental buscarmos explorar não só o momento da notificação em si, mas também apresentar as outras denúncias que cercam a própria notificação e outras anunciações ocorridas dentro das escolas. O 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.

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 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, EMEI).

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

Ambas as escolas mostraram cenários complexos nos quais as pessoas envolvidas nas denúncias de gênero se constituíram a partir das posições estabelecidas nas relações sociais construídas no ambiente escolar com outras dimensões de disputas vividas antes e depois das denúncias propriamente ditas.



No caso da EMEF, apresenta-se como uma escola democrática e com um projeto político-pedagógico construído coletivamente, desde 2004, e colocado por todas as entrevistadas como fundamental.

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.

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, EMEF).

Um exemplo concreto foi a demanda colocada por 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, EMEF).

Entretanto, essa proposta foi entendida pela Gestão da EMEF como uma ingerência ao trabalho realizado na escola que já contemplava a perspectiva dos 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, EMEF).

A saída encontrada pela escola foi a realização da Semana de Gênero e Educação, 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.

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 um outro grupo que antagonizava com a posição estabelecida pela Gestão:

E aí, assim, todos os debates de gênero que a gente teve na escola, [...] 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, EMEF).

O estabelecimento de um grupo maior e mais diversificado na EMEF, que se contrapôs às 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.

Já no caso da EMEI, falar do preâmbulo da denúncia é também 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, a professora realizava um trabalho pautado nos direitos humanos com as crianças e suas famílias.

A dinâmica da EMEI era permeada por essa disputa, pois 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.

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.



A chegada de uma nova diretora, muito tempo depois da denúncia, 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 de 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 a professora como fortaleceu a escola para a discussão sobre o que a comunidade quer e espera dela.

A partir desta primeira aproximação das denúncias sobre os usos do gênero foi possível estabelecer alguns paralelos entre os dois casos analisados.

Um primeiro traço fundamental diz respeito à resposta institucional em relação à notificação extrajudicial. Ela 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 denunciada, 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 neste paralelo foi a caracterização da figura denunciante. No caso da EMEF, a denúncia foi feita por um vereador, uma pessoa de fora da comunidade escolar. 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. Já na EMEI, a notificação foi apresentada pelo familiar da aluna de uma das professoras. O denunciante estava intimamente ligado à escola, mesmo que tenha recebido orientação de um grupo de pessoas ligado à sua comunidade religiosa. Ou seja, por mais que o nome da escola tenha sido citado na realização da denúncia, esta foi direcionada à docente: o caso sempre foi da professora.

Um terceiro aspecto a ser destacado trata dos diferentes usos das tecnologias para a denúncia. Tanto na EMEF quanto na EMEI as denúncias de gênero ganharam espaço a partir da disseminação através de redes sociais, mas há uma diferença entre a primeira que ganhou as redes sociais, causando comoção da comunidade e a segunda que ficou no âmbito interno à escola.



Ao longo desse processo pode-se dizer que a denúncia 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. Já na EMEI foi entendida como um elemento desagregador em um primeiro momento.

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).

A fala da supervisão da EMEI indica também uma importante dimensão política no campo educacional ao sinalizar para a importância da discussão sobre a função da escola no processo, que, segundo o entrevistado, não poderia ser invisibilizada.

## **Considerações Finais**

A análise mostrou ser a disputa sobre os sentidos de gênero um elemento central na reflexão sobre as denúncias de gênero junto às escolas e sobre a forma como as várias pessoas envolvidas apropriaram-se das distintas influências presentes no intrincado processo de disputa pelos usos do gênero.

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

Nesse sentido, os resultados vão além ao tecer um complexo processo que localiza a lógica antigênero enquanto política pública educacional exercida no ambiente escolar por meio da utilização da “ideologia de gênero” com a finalidade de 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.

É importante também sublinhar que as denúncias de gênero repercutiram em ambos os casos e puderam contribuir como chaves de leitura dos contextos mais amplos, uma vez que todo esse período foi marcado por um governo de forte articulação entre discurso



religioso, militarização e conservadorismo, como um ponto de inflexão social, mas também educacional.

O governo de Jair Messias Bolsonaro desarticulou consideravelmente a política educacional, constituída ao longo de quase duas décadas, e o ataque à temática de gênero e diversidade foi um dos eixos na construção de um discurso e de uma prática política reacionários.

A oposição à agenda feminista e de liberdade de orientação sexual cumpre o papel de “excitação de estigmas misóginos e lgbtfóbicos, apoiada de modo central nas políticas educacionais, ajudou Bolsonaro a ganhar adesão e avivar um sentido de restauração moral, que respondia às emoções políticas de muitos brasileiros naquele momento” (BORTOLINI, 2022, p.291).

Com a intenção de barrar o trabalho de gênero em contextos escolares que, de algum modo, ganharam certo destaque ao ultrapassarem as concepções tradicionais de gênero e caminharem na direção do que se pode definir como uma formação em gênero e diversidade sexual, as denúncias vão além da mera tentativa de interdição e perseguição, sinalizando para a disputa entre perspectivas distintas de gênero quanto à manutenção e/ou mudança das normas sociais na educação de crianças e jovens.

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).

Não é de hoje que autoras e autores debatem o desafio depositado na escola, pois, ela é, ao mesmo tempo, 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 ressignificação, pois ele se faz nas relações entre as pessoas envolvidas.

Este não é um trabalho fácil, mas se tornou urgente, exigindo uma articulação coletiva para que espaços de dissensos e disputas sejam criados e garantidos, pois é aí que adversários poderão ser ouvidos e considerados como partes de um mosaico para a construção de uma educação crítica e emancipatória para todas as pessoas no país.



## Referências

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.

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.

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.

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

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**: estudos de caso. Rio de Janeiro: Observatório de Sexualidade e Política, 2020. p. 11-35.

BALIEIRO, Fernando. “Não se meta com meus filhos”: a construção do pânico moral da criança sob ameaça. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 53, e185306, 2018.

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.

BARRANCOS, Dora. **História dos feminismos na América Latina**. 1. ed. Tradução: Michele Stroada. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2022.

BORTOLINI, A. **Falar de gênero para construir a democracia**: O ciclo da política educacional em gênero e diversidade sexual (2003-2018). São Paulo, USP, 2022. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

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.



CASTELLS, Manuel. **Ruptura**: a crise da democracia. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

COHEN, Stanley. **Folk devils and moral panics**: the creation of the Mods and Rockers. London; New York: Routledge, 2011 [1972].

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.

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.

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.

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

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.

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.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

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.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 39, p. 7-23, 2013.

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.

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” – Escola Sem Partido e as leis da mordação 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.

MOUFFE, Chantal. Por um modelo agonístico de democracia. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 25, p. 11-23, nov. 2006.

PAREDES, Julieta. **Hilando fino, desde el feminismo comunitário**. La Paz: El Rebozo; Zapateándole; Lente Flotante, 2010.

PATERNOTTE, David; KUHAR, Roman. “Ideologia de gênero” em movimento. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 18, n. 43, p. 503-523, dez. 2018.

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.

PRADO, Marco Aurélio M.; CORRÊA, Sônia. Retratos transnacionais e nacionais das cruzadas antigênero. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 18, n. 43, p. 444448, dez. 2018.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 2, n. 20, p. 71-99, jul./dez. 1995.

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.

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.

STRAUSS, Anselm, CORBIN Juliet. **Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de Teoria Fundamentada**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed; 2008.



VIANNA, Cláudia. **Políticas de educação, gênero e diversidade sexual**: breve história de lutas, danos e resistências. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

VIANNA, Cláudia. **As políticas antigênero na educação**: uma análise das disputas em torno do uso do gênero em escolas estaduais notificadas extrajudicialmente no município de São Paulo (Bolsa PQ/CNPq, 2019-2023).

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

Recebido em: 01/10/2023

Aceito em: 15/01/2024