

DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229v33n2e26394>

Uma história do presente: a constituição de uma escola de Educação Infantil promotora da igualdade de gêneros

A history of the present: the creation of an early childhood education school that promotes genders equality

Una historia del presente: la constitución de una escuela de educación infantil promotora de la igualdad de géneros

Lara Torrada

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0088-7310>

Paula Regina Costa Ribeiro

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7798-996X>

Juliana Lapa Rizza

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0985-0282>

Resumo: Este artigo objetiva analisar as condições que possibilitaram a uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), de um município do sul do Rio Grande do Sul, produzir-se enquanto uma instituição promotora das questões de gênero e de sexualidade. Para tanto, buscamos inspirações no entendimento de história proposto por Michel Foucault (2004), bem como tecemos interlocações com outros conceitos em interface com o campo dos estudos de gênero e sexualidade, que possibilitaram pensar esses termos articulados com a Educação infantil. A produção de dados ocorreu a partir da metodologia da investigação narrativa, com a realização de entrevistas com membros da gestão da EMEI e com duas professoras que participaram do Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero; a construção de um diário e outras fontes de dados narrativos como produções acadêmicas da professora que dá nome à escola pesquisada, o Projeto Político Pedagógico da EMEI e um capítulo de livro produzido por professoras do corpo docente. Nas análises, problematizamos acontecimentos presentes nas tramas históricas da EMEI, evidenciados na luta da comunidade para que a escola existisse naquele espaço; na participação das famílias das crianças nas atividades e no cotidiano da instituição; na trajetória acadêmica da professora, que intitula o colégio; e nos atravessamentos do movimento antigênero. Apontamos, a partir da pesquisa, a necessidade de multiplicar as potencialidades de espaços de formação docente sobre as temáticas de gênero e de sexualidade, com o intuito de que as escolas, desde a primeira infância, repensem coletivamente as normas que (re)produzem discriminações e preconceito.

Palavras-chave: gênero; sexualidade; educação infantil; história.

Abstract: This article analyzes the conditions that enabled a Municipal Early Childhood Education School (EMEI) in a municipality in the southern region of Rio Grande do Sul to constitute itself as an institution that promotes an engagement with issues of gender and sexuality. We draw on the understanding of history proposed by Michel Foucault (2004), while also engaging with other concepts at the interface of gender and sexuality studies, enabling a consideration of these terms in conjunction



Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original.

with early childhood education. Data production was carried out using a narrative inquiry methodology, including interviews with members of the EMEI's administrative team and with two teachers who participated in the Gender Equality Promoting School Project; the compilation of a field journal; and other sources of narrative data, such as academic works by the teacher after whom the school is named, the EMEI's Political-Pedagogical Project, and a book chapter produced by members of the teaching staff. In the analysis, we problematize events in the EMEI's historical trajectories, as evidenced in the community's struggle for the school's establishment in that space; in the participation of children's families in the activities and daily life of the institution; in the academic trajectory of the teacher for whom the school is named; and in the incursions of the anti-gender movement. Based on the findings, we point to the need to expand opportunities for teacher education addressing gender and sexuality, with the aim that schools—beginning in early childhood—collectively rethink the norms that (re)produce discrimination and prejudice.

Keywords: gender; sexuality; early childhood education; history.

Resumen: Este artículo analiza las condiciones que posibilitaron que una Escuela Municipal de Educación Infantil (EMEI), de un municipio del sur de Rio Grande do Sul, se constituyera como una institución promotora de las cuestiones de género y sexualidad. Nos inspiramos en la comprensión de la historia propuesta por Michel Foucault (2004), así como en otros conceptos vinculados al campo de los estudios de género y sexualidade articulados con la Educación Infantil. La producción de datos se realizó a partir de la metodología de la investigación narrativa, mediante entrevistas con miembros de la gestión y con dos docentes que participaron de um Proyecto Escuela Promotora de la Igualdad de Género; la construcción de un diario y otras fuentes de datos narrativos, como producciones académicas de la profesora que da nombre a la escuela investigada, el Proyecto Político-Pedagógico y un capítulo de libro producido por docentes del plantel. En los análisis, problematizamos acontecimientos presentes en las tramas históricas de la EMEI, evidenciados en la lucha de la comunidad para que la escuela existiera en ese espacio; en la participación de las familias en las actividades y en la vida cotidiana de la institución; en la trayectoria académica de la docente que da nombre a la escuela; y en las interferencias del movimiento antigénero. A partir de la investigación, señalamos la necesidad de multiplicar los espacios de formación docente sobre las temáticas de género y sexualidad, con el objetivo de que las escuelas, desde la primera infancia, repiensen las normas que (re)producen discriminaciones.

Palabras clave: género; sexualidad; educación infantil; historia.

1 Introdução

Para todo leitor dotado de espírito crítico e para a maior parte dos profissionais, um livro de história não é, na realidade, o que aparenta ser; assim, ele não trata do Império Romano, mas daquilo que ainda podemos saber sobre esse império (Veyne, 2008, p. 26).

Para a escrita deste artigo¹, apresentamos como, nas palavras de Paul Veyne (2008), a ideia de que não há escrita – reavivando fatos históricos ou um tempo presente – que seja neutra, toda escrita é uma escolha da(o) autora(autor), tratando-se de um ato político. Desse modo, cada palavra dessa pesquisa diz respeito ao que nós elegemos para que vocês, leitoras e leitores, leiam, reflitam,

¹ Este artigo integra a pesquisa de Doutorado intitulada “A constituição de uma escola de Educação Infantil como promotora das questões de gênero e sexualidade”, a qual objetiva investigar como uma EMEI, situada no Município de Rio Grande, vem se produzindo, em meio a relações de poder/saber, enquanto uma instituição que promove o debate das questões de gênero e de sexualidade. Pesquisa de Tese disponível em: <https://argo.furg.br/?BDTD14086>.

discordem, concordem, pensem a respeito de outros assuntos e, quiçá, empreendam outras escritas.

Nessa direção, não buscamos “a verdade” ou uma escrita que determine um saber único e definitivo, mas sim uma escrita criadora de possibilidades de pensar diferente do que já se pensou. Inspirada em Foucault (2004, p. 295), assumimos o compromisso de “[...] mostrar às pessoas que elas são muito mais livres do que pensam, que elas tomam por verdadeiros, por evidentes certos temas fabricados em um momento particular da história, e que essa pretensa evidência pode ser criticada e destruída”. Afinal, as evidências, assim como a história, são construções sociais e culturais, inundadas de intenções.

Ao nos referirmos a tramas históricas, ancoramo-nos no conceito de história a partir de Foucault (2004), acionando olhares que buscam pensar a atualidade, um fato do presente, a partir de rastros históricos, os quais colaborem para refletirmos acerca das condições para se chegar ao momento presente. Olhar a história significa escolher alguns aspectos/momentos significativos, representativos e/ou entrelaçados com as condições que possibilitaram a emergência da temática estudada.

Assim, o presente artigo, tem como objetivo analisar as condições que possibilitaram a uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), de um município do sul do Rio Grande do Sul, produzir-se enquanto uma instituição promotora das questões de gênero e de sexualidade. Para tanto, analisaremos alguns fragmentos da história da EMEI que permitiram-nos pensar a respeito dessas condições de possibilidade, sendo eles: a participação da EMEI no Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero; a escola como uma luta da comunidade em que ela está inserida geograficamente; a participação das famílias das crianças nas atividades e cotidiano da EMEI; rastros da trajetória acadêmica da professora Deborah Thomé Sayão² que dá nome à escola; os atravessamentos do movimento antigênero e os movimentos empreendidos pela escola a partir disso.

Esta história a qual nos referimos não está baseada naquela tradicional, construída por historiadoras(es), a qual visa encontrar uma origem e uma justificativa

² Os nomes das participantes da pesquisa foram alterados, e aparecem com um pseudônimo a fim de manter o anonimato, no entanto, o nome da professora que dá nome a EMEI foi mantido porque a mesma já não se encontra mais em vida e também, justamente, por dar nome à escola.

para os acontecimentos. Ao contrário, olhar para história, a partir de Foucault, implica saber que “O objeto de estudo nunca é a totalidade de todos os fenômenos observáveis, num dado momento ou num lugar determinado, mas somente alguns aspectos escolhidos [...]” (Veyne, 2008, p. 44), ou seja, a escolha de determinados fatos históricos é intencional. Logo, buscamos por rastros que nos interessam e, desse modo, não há possibilidade de capturarmos sua essência.

A história é subjetiva e os fatos elencados não existem isoladamente, pois são produzidos e articulados em uma trama a qual não necessariamente organiza-se de maneira cronológica. Nesse sentido, confirma Veyne (2008), “[...] ela pode se apresentar como um corte transversal dos diferentes ritmos temporais [...]” (Veyne, 2008, p. 42). Tal compreensão permite considerar os acontecimentos a partir de múltiplas temporalidades que se cruzam e se tensionam.

Ao olhar para os rastros do passado e buscar as condições que possibilitaram a emergência de determinados saberes na contemporaneidade, fizemos da história um uso “rigorosamente instrumental” (Droit, 2006, p. 98). É a partir de uma situação do presente que “[...] a possibilidade de uma história se desenha [...]” (Droit, 2006, p. 98), o que implica compreender a análise histórica como um exercício atravessado pelas questões e problemáticas do tempo presente.

Diversamente de mostrar de forma explicativa os fatos passados a fim de possibilitar a sua sobrevivência ao longo dos tempos, Foucault, em entrevista a Roger-Pol Droit (2006), nos propõe mostrar a impossibilidade, ou seja, olhar para acontecimentos que estavam às margens, repensar os encadeamentos dos fatos através dos quais o impossível vai sendo produzido. Nesse sentido, em resposta a Droit, sobre como definiria a história, Foucault (Droit, 2006, p. 98) menciona que “tudo aquilo que pode haver de irregular, de casual, de imprevisível, num processo histórico me interessa consideravelmente”.

Essa história foi denominada por Foucault (2007) de “história do presente”. Não é aquela que oferece ao investigador um porto seguro, um passado no qual nos reconheçamos de forma muito confortável, uma supra-história, aquela pensada pelos metafísicos. Chamada por Foucault de história dos historiadores, “[...] pretende tudo julgar segundo uma objetividade apocalíptica; [...] uma verdade eterna, uma alma que não morre, uma consciência sempre idêntica a si mesma” (Foucault, 2007, p. 26).

Para Veyne (2008, p. 12), “[...] não é uma ciência e não tem muito a esperar das ciências; ela não explica e não tem método; melhor ainda, a História, da qual muito se tem falado nesses dois últimos séculos, não existe”. Nesse sentido, ele remete-se à narrativa das certezas, que consegue expressar a totalidade na qual a diversidade humana é constituída, a versão daqueles historiadores que constroem “uma objetividade apocalíptica” (Foucault, 2007, p. 26).

Além disso, os fatos históricos não existem isoladamente. Vão sendo produzidos e articulados nesse tecido que chamamos de trama, entendida como “[...] uma mistura muito humana e muito pouco ‘científica’ de causas materiais, de fins e de acasos; de uma fatia da vida que o historiador isolou segundo sua conveniência, em que os fatos têm seus laços objetivos e sua importância relativa [...]” (Veyne, 2008, p. 42).

Sendo assim, a partir dessa forma de olhar e compreender a história, ela não tem como objeto de estudo a observação da totalidade desses fenômenos e ainda a organização das tramas históricas de forma organizada no tempo e no espaço. Ao contrário, olhar a história é escolher alguns aspectos/momentos significativos e representativos, a exemplo daqueles entrelaçados com as condições que possibilitaram a EMEI Deborah Thomé Sayão se constituir enquanto promotora das questões de gênero e sexualidade. Todavia, descrevemos a seguir os caminhos metodológicos percorridos que nos possibilitaram essa escrita.

2 Caminhos metodológicos

Este artigo é afetado e produzido pelo referencial teórico e metodológico da perspectiva pós-estruturalista e pelos escritos de Michel Foucault (2002, 2004, 2007, 2008, 2010, 2014, 2015) e suas(seus) estudiosas(os). Assumir a perspectiva teórica pós-estruturalista implica partir do pensamento de que não existem verdades absolutas, nem caminhos únicos, que se queira ou mesmo a que se deva chegar. Nas palavras de Paraíso (2004, p. 284), “[...] as pesquisas educacionais pós-críticas constituem sistemas abertos, compostos por linhas variadas, elas também compõem linhas, tomam emprestado algumas e criam outras”.

Desse modo, os estudos, no campo educacional, produzidos a partir dessa perspectiva teórica, permitem uma ruptura nas práticas educacionais, nos currículos e nas pedagogias. A construção e a condução metodológica de uma pesquisa,

igualmente, são uma produção discursiva em que, por meio de determinadas ferramentas metodológicas, fazem circular significados e ajudam na construção de sentidos sobre o tema, acerca dos objetivos e dos problemas de pesquisa.

Ademais, nessa perspectiva, não compreendemos que as escolhas metodológicas aconteçam de antemão. Ao contrário disso, elas se constituem ao longo da caminhada, ao longo do processo de produção do próprio estudo (Paraíso, 2004).

Entendemos, então, nessa perspectiva, a pesquisa como “não linear”, e os caminhos da escrita, dos processos metodológicos, bem como das(os) próprias(os) participantes da pesquisa, uma produção, uma construção a partir do que nos mobiliza pensar enquanto pesquisadoras. Assim, nossa escolha metodológica não se deu ao acaso, entendemos ser necessária uma aproximação com a história dessa escola, com as experiências constituintes da EMEI, das quais nos aproximamos narrativamente, no sentido de conhecer essas experiências por intermédio do processo de contar e ouvir histórias de modo sensível, atento. A narrativa, então, é o processo de falar de si, de nossas experiências e, conseqüentemente, de produzir outras narrativas e outras experiências.

Desse modo, compreendemos a investigação narrativa como uma estratégia potente, de produção e análise de dados, uma vez que possibilita às(os) sujeitas(os) do estudo falar de si e de suas experiências em diálogo com o foco de investigação e com as interlocuções tecidas. Nesse sentido, a investigação narrativa constitui o estudo da experiência narrada, evidenciando experiências individuais e sociais do vivido e configurando-se como um processo de recontar experiências na voz da(o) pesquisadora(o) (Mello; Murphy; Clandinin, 2016).

As experiências das/os sujeitas/os se transformam, mudam com a “[...] interação contínua do pensamento humano com nosso ambiente pessoal, social e material” (Mello; Murphy; Clandinin, 2016, p. 567). Ainda, a experiência produz e constitui a vida das pessoas por meio de suas relações “[...] com o mundo, com a linguagem, com o pensamento, com os outros, com nós mesmos, com o que se diz e o que se pensa, com o que dizemos e o que pensamos, com o que somos e o que fazemos, com o que já estamos deixando de ser” (Larrosa, 2018, p. 74).

Assim, trabalhar com narrativas permite uma aproximação com os modos como as(os) sujeitas(os) se constituem, com seus processos de subjetivação e

assujeitamento implicados a mecanismos e relações de poder. Nesse sentido, utilizamos do fenômeno da narrativa tanto como algo que se investiga, como um método de investigação (Connelly; Clandinin, 1995), uma vez que, ao mesmo tempo, a(o) pesquisadora(or) analisa experiências narradas, também produz narrativas no processo de pesquisa.

Desse modo, destacamos três caminhos percorridos para a produção das narrativas³, são eles:

- Entrevistas Narrativas: olhamos para as narrativas de algumas profissionais da EMEI que nos permitiram ouvir histórias constituintes da escola. Tomamos as narrativas da equipe diretiva e pedagógica da EMEI, composta por Belmira⁴, Antonieta e Cecília, bem como das professoras da EMEI, Nísia e Luma, participantes do Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero⁵.
- Diário de Campo: registros daquilo que ouvimos, vimos e sentimos no trabalho de campo. Fazem parte do diário a reunião de apresentação da pesquisa; a realização de entrevistas; as rodas de conversas (que fizeram parte do que chamamos de encontros narrativos). Além desses, outro espaço organizado pela escola foi acompanhado pelas autoras, a reunião com familiares de crianças que estavam na escola.
- Outras fontes de dados narrativos: acionamos outras fontes que compreendemos enquanto dados narrativos da EMEI. São elas: produções acadêmicas da Professora Deborah Thomé Sayão, que dá nome à escola pesquisada; Projeto Político Pedagógico da EMEI; capítulo “Dialogando sobre gênero na EMEI Deborah Thomé Sayão” produzido pelas

³ Diante do fato de este artigo ter a participação de seres humanos nas entrevistas narrativas e nos encontros narrativos, a fim de respeitar os princípios éticos, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP) da Universidade Federal do Rio Grande/FURG, e aprovada com número do parecer 4.934.253.

⁴ Todas as participantes deste estudo assinaram um termo de consentimento, autorizando o uso de suas narrativas. As narrativas das participantes, apresentadas em itálico ao longo do texto, transcritas conforme foram ditas, sem adequação gramatical, estão pautadas em princípios éticos. A fim de garantir o anonimato das professoras e buscando preservar a identidade de cada uma, utilizamos pseudônimos inspirados em mulheres que marcaram a história e foram importantes na educação brasileira.

⁵ Projeto vinculado ao Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola/GESE FURG, em que professoras/es se inserem a um espaço de estudo e de discussão das temáticas de gênero e de sexualidade, com o intuito de desenvolver ações em suas escolas, para promover reflexões acerca da igualdade e equidade dos gêneros e das sexualidades.

professoras Belmira, Antonieta e Nísia, no livro “Tecituras sobre corpos, gêneros e sexualidade no espaço escolar”⁶.

Desse modo, a partir do objetivo deste estudo, passamos a olhar e analisar alguns acontecimentos da história da EMEI em interlocução com narrativas de professoras e com nosso referencial teórico. Para tanto, empreendemos o movimento de análise a partir de algumas articulações teóricas potentes em consonância com autoras/es como Foucault (2002, 2008, 2010, 2014), Paraíso (2016a, 2016b), Xavier Filha (2018), Butler (2019), Scott (1995), entre outras/os. Michel Foucault, em entrevista a Roger-Pol Droit (2006), afirmou que gostaria que seus livros fossem entendidos como “livros-bomba”, uma espécie de explosivo, fogos de artifício, no sentido de que suas obras pudessem ser usadas como fontes de destruição. Entendemos isso como um movimento de problematizar aquilo que nos interessa, desconstruir verdades, rachar entendimentos, colocar em suspenso aquilo que nos é familiar, estranhar (Droit, 2006).

Cabe destacar que, na produção desse estudo, não buscamos instituir a verdade a respeito das questões analisadas nessa escrita. A verdade não é algo inerente ao objeto descrito, pois “não existe fora do poder ou sem poder” (Foucault, 2015, p. 51). Desse modo, ela é construída com base nos valores que circulam em nossa sociedade. Logo, segundo o autor, a verdade está pautada na concepção de que nada é construído fora da rede discursiva, ela é produzida a partir de olhares e significações baseados na maneira como compreendemos as coisas.

Para realizar esses movimentos na pesquisa, inspiradas em Foucault (2015), colocamos em operação o “martelo” como ferramenta que possibilita quebrar verdades, rompendo com ideias fixas e, assim, levando-nos a construir outras ideias, pensamentos e análises. Desse modo, permitimo-nos colocar em suspensão as narrativas acerca de como a EMEI Deborah Thomé Sayão se constituiu/constitui como instituição de ensino que promove o debate das questões de gênero e de sexualidade, conhecendo e investigando as continuidades e discontinuidades da rede discursiva.

Além disso, foi possível verificar como as temáticas de gênero e de sexualidade se articulam no espaço da Educação Infantil. Almejamos, com isso,

⁶ Disponibilizado em: <http://repositorio.furg.br/handle/1/8069>.

pensar algumas condições que possibilitaram que essa escola se constituísse enquanto promotora das questões de gênero e de sexualidade.

3 Fatos que fazem a história do presente

Para dar início a essa seção, compondo a trama histórica da EMEI Deborah Thomé Sayão, é importante destacar que ela integra, desde 2017⁷, o Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero. Tal projeto foi lançado pelo Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola/GESE, vinculado à Universidade Federal do Rio Grande/FURG, e esteve em sua 9ª edição no ano de 2025.

O projeto tem o intuito de apoiar profissionais da educação, fornecendo embasamento teórico sobre gêneros, diversidades, sexualidades, equidade de gênero, violência de gênero e LGBTfobia. A partir desse aporte, busca-se possibilitar que as(os) professoras(es) construam propostas educativas voltadas à promoção de discussões sobre essas temáticas no espaço escolar.

Estar vinculada ao projeto desde a 1ª edição constitui uma condição de possibilidade para que a EMEI passasse a se reconhecer enquanto uma escola que tem em suas práticas pedagógicas cotidianas, as discussões de gênero e sexualidade. É a partir desse vínculo e do trabalho desenvolvido no âmbito do projeto entre escola e membros do GESE que abrimos brechas para essa pesquisa acontecer, ou seja, percebemos que, para a EMEI se constituir enquanto uma escola promotora da igualdade de gênero e de sexualidade, outros acontecimentos foram produzindo essa escola, e, nesse momento, tencionamos olhar para eles.

Propomos olhar para acontecimentos passados, não com a finalidade de reconstruir uma linearidade histórica, nem de buscar comprovações do presente, mas, com isso, “fazer a história do presente” (Foucault, 2008, p. 29). Nessa perspectiva, não se trata de buscar uma origem fundadora da EMEI, mas de compreender os jogos de forças, os saberes e as práticas de determinados momentos históricos para tornaram possível a constituição dessa escola como promotora da igualdade de gênero e de sexualidade. De acordo com Foucault (2002a, p. 13), “A história não é a busca de uma origem, mas a análise das condições de emergência dos discursos e das práticas”.

⁷ 2017 foi o ano da 1ª edição do Projeto.

Seguiremos, então, narrando, brevemente, como a EMEI Deborah Thomé Sayão chegou à comunidade inserida, não como ponto de origem, “[...] mas, ao contrário, como episódio bastante curioso da história [...]” (Foucault, 2002b, p. 13). Na narrativa da professora Belmira, a escola emerge como efeito de uma mobilização coletiva da comunidade, sendo compreendida enquanto resultado de uma *luta da comunidade* (Entrevistada Belmira, 2021). Essa docente, por meio de reuniões de bairro e abaixo-assinado, conseguiu a instalação, naquela localidade, de uma das onze escolas de Educação Infantil que pretendiam ser construídas no Município de Rio Grande⁸. A fala de Belmira permite identificar o caráter político desse movimento, evidenciando a participação ativa da comunidade na constituição da escola. Ao mencionar sobre essa questão, ela complementou:

[...] nem todas [EMEI] conseguiram ser concluídas e mais uma vez a organização da sociedade aqui do bairro que foi e conseguiu que essa fosse uma das concluídas. Arrecadamos novamente assinaturas, fazendo reunião, o presidente do bairro indo em cima em conjunto com vereadores, conclusão: essa foi uma das 03 primeiras a serem concluídas (Entrevistada Belmira, 2021).

Notamos, no diálogo com as participantes ao longo da pesquisa, que essa questão da comunidade não se restringe ao momento de criação da escola, mas permanece operando como elemento constitutivo da EMEI. As(os) sujeitas(os) que compõem o bairro lutaram para a escola ser instituída naquele território e seguem participando de seus processos de funcionamento e organização, incluindo as famílias das crianças integrantes da instituição. Diversas vezes, foi mencionado, nas narrativas das participantes desse estudo, um envolvimento das famílias das crianças⁹ nos acontecimentos e nos processos da escola.

Como exemplo disso, temos a narrativa da professora Antonieta, na qual ela mencionou sentir falta da construção coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP),

⁸ Essas EMEIs são fruto do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007. Foi uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação, que se destina aos Municípios do país e, dentre seus eixos principais, está a construção de novas creches e pré-escolas.

Fonte: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/proinfancia/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-proinfancia>

⁹ A maioria das famílias das crianças matriculadas na EMEI reside no bairro, já que a proximidade da residência em relação à escola é um critério adotado no processo de matrícula, conforme previsto pelo Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990).

pois, como norma legal, ele precisou ser construído antes da inauguração da escola. De acordo com a professora (Entrevistada Antonieta, 2022),

quando começou a vir os pais em 2016, o fato de a proposta estar pronta me inquietava e daí a gente começou ao longo de todo o ano de 2016 construir um novo. Estava todo mundo sedento, o grupo de professores era muito inquieto, muito questionador, muito crítico, [...] virávamos manhã, tarde e noite trabalhando e fomos construindo o PPP fora do horário da escola, quando acabava as aulas a gente sentava com as famílias e lia e íamos questionando [...].

Podemos considerar que o envolvimento das famílias com a escola aconteceu em função da luta da comunidade, como mencionou Belmira. Portanto, assim como houve mobilização para que ela existisse no bairro, foi necessária mobilização para dar funcionalidade à escola. Todavia, para além disso, essa coletividade igualmente acontece em função de a equipe diretiva acionar as famílias para essa construção. De acordo com a docente Belmira (Entrevistada, 2021),

eu envolvo também essas famílias em questões sociais, por exemplo, teve aquele caso da menina que foi assassinada aqui no Bolaxa [Bairro que a escola está alocada], aquela adolescente, eu movimentei as famílias, 'isso não é assunto de criança, mas a gente tem que acabar com a violência contra a mulher, eu convido vocês, vamos fazer um vídeo' [...] As famílias se disponibilizaram a mandar vídeos ou foto com placas, foi um vídeo bem bacana. [...] tem quem não participe, mas muitos participam [...] quem não participa também não diz 'eu não quero que bote o nome da escola, o nome das famílias porque eu não quis participar', não diz isso, então eu carrego o nome de toda.

O vídeo, veiculado pela página da escola, na rede social *Facebook*, faz alusão ao Dia Internacional pela eliminação da violência contra as mulheres (25 de novembro). Nele, ao mesmo tempo, é reivindicada uma situação brutal de feminicídio que aconteceu em um bairro próximo. Nesse fato, uma jovem de 23 anos foi violentada e deixada nua em meio à praia perto da localidade. A notícia da violência e morte da jovem, que teve grande repercussão no município, também gerou diferentes manifestações, entre elas a divulgação desse vídeo.

Como observou Belmira (Entrevistada, 2021), essa produção foi uma iniciativa e um convite da gestão da EMEI para a comunidade da escola – professoras, funcionárias/os e familiares das crianças – e ao som da canção “Nós somos mulheres”, do grupo “Samba Que Elas Querem”, apresentam cartazes, imagens, fotos e expressões, reivindicando um basta na violência contra a mulher. Na narrativa de Belmira (Entrevistada, 2021), é perceptível a justificativa para a

construção do vídeo. Segundo ela, mesmo a situação de violência contra essa moça em específico não ter uma ligação direta com as crianças, ela faz o convite para o vídeo como uma forma de mobilização para se combater a violência contra a mulher.

Desse modo, retomando a questão da participação das famílias, observamos, nessa situação, um fato social, da comunidade, que passa a ser pontuado no espaço da EMEI. Com isso, as famílias são acionadas para o diálogo, a gestão argumenta sobre a importância de uma ação, faz o convite para os familiares participarem do vídeo e integra aqueles que contribuem pelo viés proposto e defendido pela escola, na lógica do diálogo e da construção participativa.

Cabe, nesse momento, fazer uma ressalva a esse movimento de aproximar as famílias, ele acontece, justa e principalmente, por ser uma escola de Educação Infantil, por trabalharem com crianças, ou seja, a proposta de participação e diálogo, com as(os) responsáveis, também ocorre porque a escola precisa delas(deles) para produzir, orientar, governar e gerir as crianças. Desse modo, esse envolvimento da comunidade pode ser compreendido como parte de uma tecnologia de governamento que não opera pela coerção, mas pela participação e engajamento. Conforme Foucault (2010), “Governar é estruturar o campo possível de ação dos outros” (p. 288) o que implica compreender a aproximação das famílias também enquanto produtora de modos específicos de conduzir condutas, expectativas e valores no interior da escola.

Conforme Gouveia (2004), há uma complexidade e uma multiplicidade de discursos e de práticas em torno da infância, as quais, em operação no ambiente institucional, captam uma polifonia de saberes e práticas em torno da criança. Nessa polifonia, é elementar a participação das famílias para a manutenção de determinadas formas de conduzir as condutas das(os) sujeitas(os) infantis.

Para Lockmann e Mota (2013), a escola ganha expressão sendo a instituição própria para a educação, ao produzir diferentes estratégias que vão governar a infância, pois, “[...] na medida em que as crianças são compreendidas em suas especificidades, se tornam objeto de intervenção do Estado e também do campo científico, [...] ao mesmo tempo que elas são olhadas como mais vagar” (Lockmann; Mota, 2013, p. 87). Logo, tratam-se de crianças com necessidades de orientação e de proteção.

Outro exemplo da manutenção coletiva, para orientar e gerir a infância, surgiu em mais uma narrativa de Belmira (Entrevistada, 2022), a qual, como membro da gestão da EMEI, mencionou a realização de doze reuniões, em um curto período de tempo, com familiares das crianças. A pauta da vez foi chamada por ela de autonomia. Ela pontuou: *bati firme nessa questão da autonomia* (entrevistada Belmira, 2022), pois a escola estava tendo dificuldades no uso do banheiro devido às(aos) pequenas(os) não estarem indo sozinhas(os) e, então, essa professora chamou membros das famílias, a fim de saber como isso estava sendo trabalhado nas casas.

O envolvimento familiar na constituição dessa escola como promotora da igualdade de gênero também se materializa em projetos específicos, como a “Ciranda dos Saberes”, uma iniciativa da gestão da EMEI Deborah, a qual começou em 2017 (segundo ano da EMEI, inaugurada em 2016). Tal projeto foi criado porque, na semana de inserção das crianças, alguns familiares ficavam pela escola mesmo depois de as crianças entrarem para as salas, por ser um período de adaptação. Além disso, a proposta da Ciranda dos Saberes, segundo a professora Belmira, foi elaborada por terem percebido que havia uma “potencialidade nas famílias em participar do cotidiano da escola” (Diário de campo), operando como um dispositivo de aproximação, escuta e problematização de questões da escola com os responsáveis das crianças.

Aproveitando esse momento de disponibilidade dos familiares, a gestão da escola propôs rodas de conversas com as(os) responsáveis, nas quais eram abordados temas importantes para a comunidade escolar. Conforme Belmira, os encontros divididos ao longo dos cinco dias letivos da primeira semana, contavam com diferentes temas¹⁰, dentre eles, gênero e sexualidade, apresentados e discutidos com as famílias.

Nesse espaço, foi apresentado à comunidade escolar – professoras, demais funcionárias(os), crianças e familiares – o “Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero” ao qual a escola estava vinculada e, de forma dinâmica e lúdica, foi proposto às famílias problematizar as questões de gênero e os binarismos. Ao propor essas problematizações, a escola desloca concepções essencialistas que

¹⁰ Apresentação da proposta e do regimento da escola; questões ligadas à inclusão; apresentação de alguns espaços da escola; explanação sobre o modo como lidavam com os animais/insetos que surgiam no espaço escolar; divulgação dos métodos de primeiros socorros; entre outros.

naturalizam as diferenças entre meninos e meninas. Conforme Scott (1995, p. 86), “O gênero é um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos [...]”, sendo, portanto, uma categoria histórica relacional e atravessada por relações de poder. Nessa mesma direção, Butler (2019, p. 59) argumenta que “o gênero não é algo que se é, mas algo que se faz” reiterado por normas que podem ser também tensionadas e subvertidas no cotidiano escolar.

Dando seguimento à história da EMEI que produz o presente, há outro aspecto fundamental a se destacar para pensarmos na constituição dessa instituição como promotora da igualdade de gênero e de sexualidade: a homenagem póstuma à professora Deborah Thomé Sayão, que dá nome à EMEI e está articulada na trama histórica, assim como constitui o presente da escola.

Antes de apresentar sua trajetória acadêmica, é interessante destacar a narrativa da professora Cecília ao se referir ao encontro com a mãe da professora Deborah, no dia da inauguração da escola:

A mãe dela chegou para mim e disse ‘eu sinto que essa escola vai ter o encanto que a minha filha queria para infância’, aquele momento me arrepiou porque eu estava chegando numa escola e querendo isso também. Eu não conhecia a Deborah, mas a partir daquele momento eu disse assim ‘nós vamos trazer a Deborah de algum jeito aqui para dentro e vai ser no dia a dia, no cotidiano com as crianças, no respeito por essa infância’ (Entrevistada Cecília, 2022).

Deborah, que era graduada em Educação Física, englobava, no seu trabalho, em seus estudos, o olhar para a infância. A professora Antonieta contou-nos que, logo quando inaugurou a escola, foi estudar melhor acerca da vida de Deborah e, hoje, diz que um dos privilégios dessa EMEI é carregar o nome dela, *porque a Deborah era uma professora de educação física que pensava na infância, que pensava nas questões do corpo dessa criança* (Entrevistada Antonieta, 2022). Ainda, Cecília (Entrevistada, 2022) complementou sua fala afirmando que um dos propósitos de Deborah era pensar *essa criança em movimento, essa criança ativa, essa criança com voz*. Nas palavras da própria Deborah, em um artigo publicado em 2002,

na pedagogia da Educação Infantil, as crianças e as interações que estabelecem entre si e com os adultos são o ponto de partida para a construção e reconstrução de uma cultura que está viva, é dinâmica, na qual o “corpo e o movimento”, seus sentidos e significados são vistos e vividos como características especificamente humanas (Sayão, 2002, p. 65).

Percebemos, que as produções acadêmicas de Deborah não permanecem apenas como referência teórica, mas produzem efeitos no modo como a escola pensa as infâncias, os corpos, o gênero e a sexualidade. As professoras Antonieta e Cecília, relatam que, no mês de março, quando fazem alguma atividade em alusão ao Dia Internacional da Mulher, preparam um momento para falar de Deborah,

quem é a Deborah, trazemos o nome dela e tudo que ela fez para a infância. A gente passa para os pais, passa para as crianças de maneiras diferentes e para as professoras. A Deborah está muito viva dentro da nossa proposta e dentro da escola durante todos os anos (Entrevistada Cecília, 2022).

Essas narrativas, assim como a fotografia, exposta na sala da gestão, evidenciam como a professora Deborah se faz viva na escola. A educadora física faleceu¹¹ em 2006, mas, durante seu tempo de vida, deixou rastros marcantes nos lugares por onde passou, motivo pelo qual seu nome foi escolhido pela Secretaria de Município da Educação para dar nome a esta EMEI.

O trabalho e a vida de Deborah também marcam e constituem a escola ainda hoje. Deborah fez a graduação em Educação Física pela Universidade de Pelotas (1981). Atuou por 13 anos na FURG (de 1991 a 2004) e sempre esteve ligada à Educação Infantil. Entre os anos de 2000 e 2005, fez doutorado na Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, com a tese intitulada “Relações de gênero e Trabalho Docente na Educação Infantil: um estudo de professores em creche”.

Deborah teve, ao longo de sua vida profissional, na área acadêmica, diferentes materiais produzidos e publicados com a temática de gênero, sexualidade, corpos e infância. No livro “Gênero na educação: espaço para diversidade” (Sartori; Brito, 2004), publicado em 2004, ela apresenta um texto denominado “Infância, sexualidade e educação: aspectos das relações entre profissionais e crianças”.

Nessa publicação, de quase 20 anos atrás, questiona a carência de uma produção teórica sobre sexualidade e infância, a qual “dê conta das diferenças culturais entre meninos e meninas” (Sayão, 2004, p. 44-45). Nesse texto, ela retoma a perspectiva de sexualidade para além de ato sexual, referindo-se “aos sentimentos, desejos, relacionamentos entre pessoas” (Sayão, 2004, p. 45).

¹¹Deborah tinha 45 anos quando faleceu no dia 8 de março de 2006 em decorrência de um câncer que vinha tratando há 3 anos.

Ademais, problematiza a representação das crianças como “criatura angelical”, tratadas como “sujeitos destituídos de sexualidade, porque as associamos à pureza e à incapacidade de sentirem prazer ou desejo com seu próprio corpo” (Sayão, 2004, p. 45). Deborah encaminha essa escrita afirmando que “o conhecimento que vai sendo construído também produz a realidade social e que, por essa razão, é importante tomar ciência daquilo que se tem dito, escrito e falado sobre a infância, e incluímos aqui a sexualidade” (Sayão, 2004, p. 46).

Ela deu seguimento às suas publicações e, no ano de 2005, obteve o título de doutora com um estudo de tese que tinha, como objetivo, “compreender como os homens se constituem como professores de Educação Infantil em uma profissão que é considerada “tipicamente feminina” (Sayão, 2005, p. 254). Destacaremos duas citações da tese de Deborah, as quais vão ao encontro do que vem se propondo na EMEI enquanto uma escola promotora da igualdade de gênero e de sexualidade.

Nas citações a seguir, há temáticas referentes à infância e ao modo como se produzem as crianças na Educação Infantil. Deborah assinala que os significados sociais de gênero representados na escola posicionam e moldam as crianças a um padrão determinado acerca de “ser homem” e “ser mulher”. Esse padrão, por sua vez, discrimina e hierarquiza as(os) sujeitas(os).

Se o gênero é constitutivo das relações sociais entre homens e mulheres, obviamente pensar as ações no interior da creche implica pensar em relações engendradas não só do ponto de vista da identidade dos/as profissionais, mas também do ponto de vista das ações que os/as mesmos/as exercem sobre as crianças (Sayão, 2005, p. 254).

[...] Para efeito deste estudo, interessaram e ainda interessam como os significados sociais de gênero são representados, como são atribuídos significados sociais, hierarquias e diferenças. Como são mostrados a meninos e meninas, quais são as posições legítimas que devem ocupar no espaço social, as mais “sadias” ou mais normais em contraposição as que necessariamente devem ser rejeitadas. Tomando a masculinidade e a feminilidade como construções de gênero, meninos e meninas são educados desde a mais tenra idade para corresponder a modelos pré-determinados e excludentes do que é ser homem ou mulher em cada cultura ou sociedade e os estudos de gênero indicam o modo como aprendemos a diferenciar e a hierarquizar os sexos (Sayão, 2005, p. 262).

A partir desse breve apanhado de alguns materiais da professora Deborah, retomaremos o fio que vínhamos traçando para enunciar que algumas experiências da história da EMEI também a produzem como uma escola promotora da igualdade de gênero. O nome de Deborah foi uma escolha política, como disse Belmira na

entrevista, pois foi uma votação e uma decisão da Secretaria de Município da Educação, antes mesmo da inauguração e da escolha da direção. Belmira complementou relatando que ela foi escolhida por ser professora na área da Educação Infantil e por ter fundado aí na FURG o Núcleo de Educação Infantil, então esse era um nome bem forte.

Contudo, a gestão, após assumir a EMEI, buscou estudar para conhecer quem era a professora cujo nome intitulava a escola. Nessa direção, Belmira (Entrevistada, 2021) contou que:

Nós, quando estudamos a Deborah, vimos que ela tinha muito ao encontro do que nós acreditávamos como infância e o que nós acreditamos como identidade de gênero, igualdade de gênero, porque a Deborah também trazia essa bandeira. Assim, ser a EMEI Deborah Thomé Sayão significa, também, ser professora Deborah.

Essa identificação da equipe com Deborah não é meramente nominativa, mas articula-se a uma concepção de infância e de educação alinhada à abordagem de Reggio Emilia (Sá, 2010), reforçando uma pedagogia que reconhece a criança como sujeito ativo e produtor de sentidos. Conforme relataram Belmira, Antonieta e Cecília, essa foi a proposta pedagógica, desde o início da inauguração da escola, a qual elas se filiaram.

Nós temos Reggio Emilia como inspiração. Reggio Emilia é ver a criança como ativa, como criativa, com potencial de criação. O potencial vem todo dessa criança, e esse professor que também é protagonista, ele se envolve com o que a criança trás e vai trazendo mais subsídio pedagógico dentro da proposta (Entrevistada Cecília, 2022).

Essa metodologia educativa é oriunda da história de uma província da Itália, chamada Reggio Emilia, segundo a qual trabalhadoras(es) e moradoras(es) que perderam tudo, após a segunda guerra mundial, uniram-se para construir uma escola destinada a crianças (Sá, 2010). Loris Malaguzzi (1999), pedagogo e psicólogo italiano, foi para a cidade e passou a acompanhar de perto a construção de escolas nesse modelo. Ele percebeu o potencial desse projeto, uma vez que estava enraizado no desejo de toda comunidade, em especial das famílias, de reconstruírem a própria história e criarem possibilidade para as crianças (Sá, 2010).

De acordo com Malaguzzi (1999, p. 62),

O que desejavam era reconhecer o direito da criança de ser protagonista e a necessidade de manter a curiosidade espontânea de cada uma delas em

um nível máximo. Tínhamos de preservar nossa decisão de aprender com as crianças, com os eventos e com as famílias, até o máximo de nossos limites profissionais, e manter uma prontidão para mudar pontos de vistas, de modo a jamais termos certezas demasiadas.

Esses pontos, observados pelo autor, como o de reconhecer a criança enquanto protagonista e espontânea; a possibilidade de a(o) educadora(educador) aprender com a criança ao mesmo tempo que ensina; além da ideia de uma escola atenta para mudar pontos de vista e não buscar certezas; são fundamentais nessa abordagem. Nesse sentido, a gestão da EMEI, ao se filiar a essa abordagem, cria condições pedagógicas e institucionais com a finalidade das questões de gênero e sexualidade serem reconhecidas parte do universo infantil, rompendo com discursos negacionistas dessas temáticas às crianças, em nome da pureza e da inocência.

Suscitar discussões e debates com a criança possibilita a ela exercitar o pensamento e colocar-se como sujeita(o) ativa(o), com capacidade de pensar e argumentar sobre o que lhe toca. Isso pode ser potente para o autoconhecimento, para o cuidado consigo e com a(o) outra(o), para construir valores, tecer opiniões, de modo que a criança possa se transformar (Xavier Filha, 2018). É perceptível esse movimento de protagonismo das crianças em outro projeto da EMEI, chamado de “Liga da Coruja”. Trata-se de uma ação desenvolvida com o nível I A (crianças de 4 anos) da EMEI Deborah Thomé Sayão. Surgiu a partir da vivência do cotidiano com a intenção de construir, entre o grupo de “super-heróis” e “super-heroínas”, uma identidade de grupo, na qual pudessem pensar e trabalhar em coletivo, exercitando o ouvir, o compartilhar e, principalmente, o respeito pela(o) outra(o).

Segundo as gestoras da escola e a professora da turma, “tal proposta surgiu não para organizar as crianças em uma rotina fechada, mas sim para que elas conseguissem aprender a compartilhar vivências com solidariedade, criticidade e cidadania” (Machado; Rodrigues; Oliveira, 2019, p. 203). Com isso, o grupo de “super-heróis” e “super-heroínas” desenvolve ações na escola, ao longo do ano, em prol de algumas demandas presentes nela, incluindo atividades que debatem as questões de gênero e de sexualidade, como o combate ao abuso sexual infantil.

Desse modo, as ações desenvolvidas pela “Liga da Coruja” operam como práticas de resistência e de produção de outras formas de subjetivação, o que reverberou no município de maneira a acionar um movimento ultraconservador contra a pauta das questões de gênero e de sexualidade no ambiente escolar.

Conhecido como “movimento antigênero”, apontamos, nessa pesquisa, embates de um processo de descontinuidade permeado por relações de poder e estratégias de resistência, que também constitui a EMEI Deborah, a fim de se reconhecer enquanto uma escola promotora da igualdade de gênero e de sexualidade. Desse modo, apontamos, na seção seguinte, os atravessamentos do movimento antigênero, com o slogan da “ideologia de gênero”, como acontecimentos que marcaram a escola e que também fazem parte da trama histórica da EMEI.

4 Atravessamentos de um movimento antigênero

Vimos, ao longo do texto, pincelando rastros da história da EMEI Deborah Thomé Sayão com o propósito de problematizar o presente, isto é, pensar acerca das continuidades e descontinuidades, sobre as estratégias e os efeitos que fatos históricos puderam produzir nessa escola. De acordo com Ferrari e Nogueira (2023, p. 118), a partir da perspectiva foucaultiana, a história “[...] é aquela que nos mostra que vivemos numa imensidade de acontecimentos”, os quais estão em jogo e são evidenciados, na história, imersos a relações de forças. Nessa perspectiva, problematizamos, brevemente, como emergiram os ataques do movimento antigênero na EMEI Deborah.

No ano de 2017, a Liga da Coruja desenvolveu uma atividade vinculada ao Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero, que levou, para todas as salas da escola, a contação da história do livro “Pipo e Fifi”, da autora Caroline Arcari (2018). Nessa obra, é abordada, de maneira lúdica, a temática do cuidado com o corpo, esclarecendo que as partes íntimas não podem ser tocadas ou vistas por outra pessoa sem permissão. Essa atividade foi tema de uma reportagem de um Telejornal na TV aberta em um quadro chamado Bom Exemplo. Além do trabalho com a contação de história também fez parte da reportagem o debate que a EMEI estava fazendo com as crianças sobre a organização dos banheiros, a questão da privacidade e do respeito ao utilizarem esse espaço, o qual era dividido por turmas e não por gênero.

A partir dessa reportagem, ações de um movimento antigênero passam a repercutir e afetar a EMEI Deborah Thomé Sayão mais diretamente¹². Desse modo, não há como pensar em condições dessa escola se produzir enquanto uma instituição promotora da igualdade de gênero e de sexualidade sem considerar os atravessamentos do movimento antigênero na escola¹³. Quando nos referimos à Educação Infantil, falamos também de infância, e, com isso, deparamo-nos socialmente com um discurso de que crianças são inocentes, puras, imaturas e pequenas demais para falar sobre sexualidade.

Essa percepção sobre a criança, inocente e assexuada, vem pautando um movimento “transnacional de repúdio ao gênero” (Corrêa, 2018). Tal movimento, desde a metade dos anos 1990, de maneira deturpada, refere-se às discussões de gênero e de sexualidade como um perigo à família e às crianças, pois, segundo suas pautas, esses debates colocam em risco valores morais e tradicionais de configuração familiar, de sexualidade e de modos de ser homem e de ser mulher.

Uma das estratégias a que se debruça esse movimento é a de chamar os Estudos de Gênero e de Sexualidade de “ideologia de gênero”, em busca de desqualificá-los e deslegitimá-los, apresentando-os como ideológicos e destituindo seu carácter científico (Paraíso, 2016a). Desse modo, o discurso e as afirmações feitas pelo movimento antigênero, contra os Estudos de Gênero e de Sexualidade, são uma falácia, a “ideologia de gênero” é uma invenção para cercear e controlar o pensamento social e manter as normas de gênero e de sexualidade a que nossa sociedade está confinada, reiterando a cisheteronormatividade como padrão, como correta, como “normal”, como tradicional.

O termo “ideologia de gênero” opera como um dispositivo discursivo que produz medo, vigilância e silenciamento. Como analisa Paraíso, “Nomear os estudos de gênero como ideologia é uma estratégia política de deslegitimação do conhecimento científico” (Paraíso, 2016b, p. 394). Em consonância com Foucault (2014), compreende-se que os discursos não apenas descrevem a realidade, mas a

¹² Outros ataques do movimento antigênero já haviam acontecido anteriormente sobre o Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero, entretanto, nesta pesquisa, vamos abordar o que ocorreu diretamente na EMEI Deborah Thomé Sayão.

¹³ O artigo intitulado “Gênero e sexualidade na educação infantil: a ideologia de gênero distorce tudo” (<https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/15600>) e o artigo “‘Eu estou sendo temida, eu sou a professora bicho papão’ gênero, sexualidade e educações menores na educação infantil” (<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/74826>) trazem outros detalhes do atravessamento do movimento antigênero.

produzem, instaurando regimes de verdade que autorizam determinadas práticas e interditam outras.

Esse discurso chega deliberadamente à EMEI Deborah Thomé Sayão através de um movimento nas redes sociais, após a reportagem no telejornal, em que foram levantadas discussões acerca do fato de a EMEI estar expondo as crianças com o uso dos banheiros coletivos. Ainda, a escola foi questionada por estar abordando a sexualidade abertamente.

Para além disso, no dia seguinte à veiculação da reportagem, um vereador do município propôs um projeto de lei intitulado “Programa Escola sem ideologia de gênero”¹⁴. Esse projeto de lei, retomando o que já vinha sendo abordado no slogan da “ideologia de gênero”, pautava-se em um discurso que visava cercear discussões acerca de diversidade e de multiplicidades no espaço da escola. Foi, então, necessário criar estratégias de resistência para enfrentar as acusações e manter o projeto em andamento.

A EMEI, *a posteori*, propôs encontros com as famílias das crianças, com o intuito de esclarecer sobre as temáticas sendo dialogadas na escola. Conforme Belmira, Antonieta e Nísia, no texto para o livro “Tecituras sobre corpos, gêneros e sexualidade no espaço escolar”, o apoio recebido das famílias, naquele ano, foi fundamental para o andamento do trabalho realizado na EMEI.

O pertencimento do grupo de pais e mães com a proposta gerou a defesa da temática, assim como a mobilização, para que os vereadores que ‘distorceram’ os fatos, se retratassem e mostrassem o que de fato estava acontecendo. Este último, não aconteceu, mas com o apoio recebido, continuamos a promover os diálogos sobre a igualdade de gênero (Machado; Rodrigues; Oliveira, 2019, p. 207).

Essas situações aconteceram ainda no primeiro ano do Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero em 2017, entretanto, a retórica da “ideologia de gênero” acompanha a EMEI em diferentes situações nos anos subsequentes. De maneira breve, citamos parte da narrativa da professora Cecília, mencionando um embate com uma professora da própria EMEI, a qual acredita e reverbera o discurso da “ideologia de gênero”. Ao mencionar uma conversa sobre a importância do diálogo com as crianças para a igualdade e equidade de gênero com professora,

¹⁴O projeto de lei não se encontra disponível. Para acessá-lo, entrar em contato com as autoras do artigo. Além disso, foi indeferido pela Comissão de Constituição e Justiça da Câmara de Vereadores do Município, por ser considerado inconstitucional.

Cecília (Entrevistada, 2022), narra: [...] tem uma professora aqui que me diz assim ‘tu não enxergas, tu vê de uma maneira simples, tu vê essa infância, mas tem muita coisa por trás’ e eu também tento respeitar essa visão dessa professora.

Nessa narrativa, há um ponto importante que precisa ser destacado, reverberado pelo discurso antigênero: a ideia de existir algo “por trás” do trabalho com as questões de gênero e de sexualidade no espaço escolar, na medida em que tais discursos “menosprezam a cientificidade dos estudos de gênero e de sexualidade” (Pereira, 2019, p. 41), buscando deslegitimar e desestabilizar as ações e o andamento das atividades desenvolvidas na escola.

Além disso, há um tom alarmista tanto nos discursos antigênero, quanto, como consequência, na narrativa da professora mencionada por Cecília, ao considerar os debates além da busca por igualdade e equidade de gênero e de sexualidade, gerando consequências nefastas à sociedade brasileira. A hipótese de uma ameaça à infância e à juventude culmina na ideia de uma desvirtuação moral, em que crianças e jovens seriam doutrinados a serem homossexuais, pessoas que poderiam escolher o seu gênero e que haveria uma incitação a práticas sexuais.

Esse pânico moral instaurado pelo movimento antigênero reverbera no espaço político, conforme vimos no projeto de lei intitulado “Escola sem ideologia de gênero”, proposto em 2017. Neste mesmo seguimento, no ano de 2021, outro vereador, do mesmo município da EMEI, enviou para a Coordenadora de Ações Afirmativas, Inclusão e Diversidades, bem como à reitoria e para o Instituto de Educação da FURG, à qual o Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero está vinculado, um ofício questionando sobre em que consistia o projeto e quais atividades eram realizadas pelas(os) integrantes dele.

No ofício, estava registrada uma foto com uma Placa (selo do Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero) fixada nas dependências da EMEI Deborah Thomé Sayão. O conteúdo do documento explicitava uma mensagem de vigilância sobre a escola, bem como acerca do projeto e, ao mesmo tempo, apresentava dúvida do que de fato era trabalhado a respeito das temáticas de gênero e de sexualidade, em uma tentativa de intimidação característica da narrativa da “ideologia de gênero”.

O discurso antigênero vem sendo disseminado na sociedade e na comunidade escolar. Há diferentes especulações sobre a forma como os banheiros

são utilizados e que fez a temática do banheiro fosse uma pauta com as famílias das crianças da EMEI. A professora Cecília (Entrevistada, 2022) fez o seguinte relato:

[...] esse ano [2022] a gente teve pais nos procurando dizendo que não queriam os banheiros daquela maneira [separados por turmas], outros dizendo 'meu filho tá aqui vou ter que aceitar de qualquer jeito, mas eu não concordo', crianças também indo ao banheiro e dizendo que a coleguinha estava lá 'eu não quero ir no banheiro porque eu tenho medo de ir no banheiro porque a minha mãe falou em casa que o banheiro vai todo mundo'. Isso aconteceu porque tanto esses pais, quanto essas professoras novas não construíram junto, não pensaram junto [...] e já chegaram influenciados por muita mídia lá fora, trouxeram as crianças para cá, mas pensando eu vou para lá, mas eu vou falar do banheiro e vou mudar aquilo.

A influência da mídia a que se refere Cecília é a disseminação, principalmente em redes sociais, do pânico moral gerado pelas(os) apoiadoras(es) do movimento antigênero a respeito das temáticas de gênero, sexualidade e corpos como conteúdos inadequados para crianças. Assim, emerge a retórica de que a sociedade, as famílias e a infância estão sob ameaça em busca de fortalecer e ampliar o movimento antigênero, cerceando a possibilidade de se falar e se pensar sobre igualdade entre homens e mulheres; acerca das múltiplas formas de ser família, que não apenas a heteronormativa; sobre crianças terem conhecimento a respeito de seus corpos, sobre autocuidado e informação para romper com os inúmeros casos de abuso sexual infantil.

O *slogan* da “ideologia de gênero” vem se propagando e tentando controlar os debates nas escolas, com a finalidade de que as questões sobre gênero e sexualidade não sejam incluídas, nos currículos, como conteúdos escolares. Todavia, esses temas partem das crianças, evidenciando a escola como um espaço generificado e sexualizado, não porque adultas(os) impõem essas temáticas, e sim porque são questões da vida das crianças, oriundas dos corpos, das brincadeiras, das fantasias, das relações e das configurações das próprias famílias.

Nesse sentido, ao contrário do que afirmam os discursos antigênero, a escola não introduz a sexualidade na vida das crianças, pois elas já estão inseridas em um mundo generificado e sexualizado. Como aponta Louro (2008, p. 16), “[...] a escola sempre falou de sexualidade, mesmo quando afirmou silenciá-la” produzindo normas, expectativas e hierarquias sobre os corpos infantis.

Dado exposto, asseguramos que o discurso antigênero promove um desacomodar, o qual gera, por fim, um movimento de luta e de resistência. Sendo

assim, os efeitos do movimento antigênero são aqui entendidos como uma condição que possibilitou à EMEI Deborah Thomé Sayão acionar estratégias de resistência que sustentaram e possibilitaram o surgimento e reverberação das questões de gênero e de sexualidade no espaço da escola.

Os ataques do movimento antigênero não podem ser compreendidos como eventos isolados, mas como parte de uma rede de relações de poder que busca controlar discursos, corpos e práticas pedagógicas. Conforme Foucault (2014, p. 104), “onde há poder, há resistência”, e, justamente nesses embates, a EMEI aciona estratégias de reafirmação de seu compromisso com a igualdade de gênero e de sexualidade.

Por fim, ressaltamos a necessidade e urgência das escolas, desde a primeira infância, repensarem, coletivamente, as normas de gênero (re)produtoras de preconceitos, de violências e de vidas precárias. Assim, reconhecemos essas experiências (que envolvem as sujeitas da EMEI, que passaram pelo nome da escola, pela abordagem escolhida para o trabalho, pelo envolvimento das professoras no Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero, pelos diferentes e reiterados ataques do movimento antigênero) promotoras de atividades e de ações que colocam a comunidade escolar – crianças, famílias, professoras e demais funcionárias – para pensar e problematizar as questões de gênero e de sexualidade.

5 Considerações finais

Conforme apontamos neste artigo, a constituição da EMEI Deborah Thomé Sayão como promotora das questões de gênero e de sexualidade não se deu ao acaso. Ao longo da pesquisa, evidenciamos acontecimentos que marcaram a escola, inscritos tanto nas tramas históricas quanto no cotidiano.

Partimos da compreensão de história proposta por Michel Foucault (2004), colocando sob investigação as condições históricas que tornaram possível (Amorim; Mazzei; Ferrari, 2023) o fato presente: a EMEI reconhecer-se como promotora das questões de gênero e de sexualidade. Reiteramos, assim, que a história mobilizada não se constitui como um saber neutro, mas como uma produção selecionadora de rastros para problematizar acontecimentos não necessariamente organizados de forma cronológica.

O percurso construído possibilitou exercitar o pensamento e perceber os movimentos de produção da escola como promotora dessas temáticas, ao mesmo tempo em que a própria EMEI passou a se reconhecer desse modo. Ao assumir-se como espaço de debate, a escola reconhece a instituição escolar como lugar generificado e sexualizado e se propõe a fomentar discussões orientadas pela equidade de gênero e de sexualidade, buscando minimizar desigualdades e violências produzidas por padrões normativos.

Como exemplo, destacamos a produção de um vídeo sobre um caso de feminicídio ocorrido nas proximidades da escola. Essa ação evidenciou o compromisso da EMEI com o enfrentamento da violência contra a mulher e com a compreensão de suas dimensões sociais e culturais.

Esse posicionamento resulta de um processo de constituição vinculado ao Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero, mas também de acontecimentos que atravessam a trajetória da escola. Entre eles, destacam-se a luta da comunidade, a participação das famílias, a trajetória acadêmica da professora Deborah Thomé Sayão e os atravessamentos produzidos pelo movimento antigênero.

Nesse sentido, destacamos ações desenvolvidas em 2017, primeiro ano de participação da escola no Projeto. Nesse período, a EMEI se tornou alvo do movimento antigênero, responsável por reagir às ações voltadas ao rompimento da lógica cisheteronormativa e buscar transformações nas abordagens de gênero e sexualidade.

Por fim, é fundamental destacar que essa pesquisa não busca evidenciar essa EMEI como um modelo a ser seguido, mas apresenta e discute experiências produzidas em um contexto singular, que não se reproduz da mesma forma em outras escolas. Trata-se de experiências marcadas por continuidades e descontinuidades em constante atualização, fazendo-se necessários sempre novos debates, embates, novas construções, outros espaços de formação.

A EMEI Deborah Thomé Sayão se produz promotora nas experiências da história que a tornaram agente nos movimentos de resistência do cotidiano, ao não se posicionar de forma silenciosa diante da diversidade de vidas e vivências infantis. Inspiradas em Gallo e Monteiro (2020), compreendemos essa escola como uma instituição que explode, encanta e potencializa outros modos de pensar e agir, o que

reforça a necessidade de multiplicar espaços como o Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero, voltados à formação docente e à construção de saberes comprometidos com a igualdade e a equidade de gênero, buscando brechas para pensar diferentemente do que é socialmente reverberado sobre essas temáticas.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Grazielle Corrêa; MAZZEI, Luiz Davi; FERRARI, Anderson. Meninas comem banana; e meninos, laranja: gênero e sexualidade no contexto escolar. *In*: FERRARI, Anderson; CASTRO, Roney Polato de (org.). **Produção de conhecimento em gênero, sexualidade e educação**: dez anos do Gesed. Curitiba: Appris, 2023. p. 161-176.
- ARCARI, Caroline. **Pipo e Fifi**: prevenção do abuso sexual na infância. São Paulo: Caqui, 2018.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância)**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 16. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.
- CONNELLY, Michael F.; CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiência e investigação narrativa. *In*: LARROSA, Jorge (org.). **Déjame que te cuente**: ensayos sobre narrativa y educación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Laertes, 1995. p. 11-59.
- CORRÊA, Sonia. A “política do gênero”: um comentário genealógico. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 53, 2018. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/int-5494>. Acesso em: 14 dez. 2023.
- DROIT, Roger-Pol. **Michel Foucault**: entrevistas. São Paulo: Graal, 2006. 107 p.
- FERRARI, Anderson; NOGUEIRA, Julia de Castro Martins Ferreira. O conceito de história na perspectiva foucaultiana. *In*: FERRARI, Anderson; CASTRO, Roney Polato de (org.). **Produção de conhecimento em gênero, sexualidade e educação**: dez anos do Gesed. Curitiba: Appris, 2023. p. 111-126.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002a.
- FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2002b. 160p.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 24 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015. (Ditos & Escritos, v. 4).

FOUCAULT, Michael. **Microfísica do Poder**. 24. ed. São Paulo: Graal, 2007. 288 p.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**: curso dado no Collège de France (1977–1978). São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e Punir**. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. 295 p.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos**: ética, sexualidade, política. Organização e seleção de textos Manoel Barros da Mota. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. 300p.

GALLO, Silvio; MONTEIRO, Alexandrina. Educação menor como dispositivo potencializador de uma escola outra. **REMATEC**: Revista de Matemática, Ensino e Cultura, ano 15, n. 33, p. 185-200, 2020. Disponível em: <https://www.rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/147/144>. Acesso em: 12 out. 2024.

GOUVEIA, Maria Cristina Soares de. Tempos de aprender: a produção histórica da idade escolar. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 8, p. 265-288, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38690/20219>. Acesso em: 20 nov. 2023.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. 175p.

LOCKMANN, Kamila; MOTA, Maria Renata Alonso. Práticas de assistência à infância no Brasil: uma abordagem histórica. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 14, n. 26, p. 76-111, jan./jun. 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/269748433_Praticas_de_assistencia_a_infancia_no_Brasil_uma_abordagem_historica. Acesso em: 20 dez. 2022.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MACHADO, Maria Angélica; RODRIGUES Roselle Solano; OLIVEIRA Vânia. Dialogando sobre gênero na EMEI Deborah Thomé Sayão. In: RIZZA, Juliana Lapa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes; RIBEIRO, Paula Regina Costa; COSTA, Ana Luiza Chaffe (org.). **Tecituras sobre corpos, gêneros e sexualidades no espaço escolar**. Rio Grande: Ed. da Furg, 2019. p. 203-209.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 59-104.

MELLO, Dilma; MURPHY, Shaun; CLANDININ, D. Jean. Introduzindo a investigação narrativa nos contextos de nossas vidas: uma conversa sobre nosso trabalho como investigadores narrativos. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 1, n. 3, p. 565-583, set./dez. 2016. Disponível em:

<https://app.amanote.com/v4.0.66/research/note-taking?resourceId=uaIWAnQBKQvf0Bhiuafa>. Acesso em: 5 set. 2024.

PARAÍSO, Marlucy Alves. A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 388-415, set./dez. 2016a. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss3articles/paraiso.pdf>. Acesso em: 3 maio 2024.

PARAÍSO, Marlucy Alves. “Ideologia de gênero”: uma falácia para deslegitimar os estudos de gênero. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 136, p. 381-398, 2016b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/htcmPttvFjg4sb8rYT8CzPD/?lang=pt>. Acesso em: 10 maio 2024.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/JrF5H8r96wRTvTDLShzYpcM/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 out. 2024.

PEREIRA, Lara Torrada. **Escolas promotoras da igualdade de gênero: tessituras de um projeto-experiência**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – Furg, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Rio Grande/RS. 2019. 138p

PEREIRA, Lara Torrada; RIBEIRO, Paula Regina Costa; RIZZA, Juliana Lapa. A ofensiva antigênero e seus efeitos: Um projeto-experiência com professoras/es da Educação Básica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 28, p. 107-126, jan./abr., 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1093>. Acesso em: 25 fev. 2024.

SÁ, Alessandra Latalisa de. Um olhar sobre a abordagem educacional de Reggio Emilia. **Paidéia: Revista do curso de Pedagogia da Universidade FUMEC**. Belo Horizonte, n. 8, p. 55-80, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/1281>. Acesso em: 4 out. 2022.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/257862>. Acesso em: 20 out. 2024.

SARTORI, Ari José; BRITTO, Néli Suzana (org). **Gênero na educação: espaço para diversidade**. Florianópolis: Genus, 2004. 120p.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: um estudo de professores em creche**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis. 2005.

SAYÃO, Deborah Thomé. Infância, sexualidade e educação: aspectos das relações entre profissionais e crianças. *In*: SARTORI, Ari José; BRITTO, Néli Suzana (org.). **Gênero na educação: espaço para diversidade**. Florianópolis: Genus, 2004. p. 40-47.

SAYÃO, Deborah Thomé. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, jan., p. 55-67, 2002. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/270>. Acesso em: 23 ago. 2022.

VEYNE, Paul Marie. **Como se escreve a história: Foucault revoluciona a história**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008. 285p.

XAVIER FILHA, Constantina. Gênero e sexualidade na infância: construção de pânico morais. *In*: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes (org.). **Interlocuções sobre gêneros e sexualidades na educação**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2018. p. 123-140.

Recebido em dezembro 2025 | Aprovado em março 2026

MINI BIOGRAFIA

Lara Torrada

Doutora em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Mestra em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde pela FURG. Psicóloga graduada pela FURG. Membro do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola - Gese/Furg.

E-mail: lara.torrada@gmail.com

Paula Regina Costa Ribeiro

Doutora em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Pós-doutora em Educação pela Escola Superior de Coimbra/PT. Professora Titular do Instituto de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da FURG e coordenadora do Gese/Furg.

E-mail: pribeiro.furg@gmail.com

Juliana Lapa Rizza

Doutora em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Pós-doutora em Educação em Ciências pela FURG. Professora Adjunta do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande - FURG.

E-mail: rizzalapajuliana@gmail.com