

## **DISPOSITIVO CURRICULAR, PANOPTISMO ESCOLAR E RESISTÊNCIA: IDEOLOGIA DE GÊNERO E ESCOLA SEM PARTIDO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Flávia Melo<sup>1</sup>  
Jeffeson William Pereira<sup>2</sup>

**RESUMO.** O artigo analisa as imbricações de duas frentes do conservadorismo contemporâneo no Brasil: o ativismo religioso contra a “ideologia de gênero” e o Movimento Escola Sem Partido (MESP). O trabalho está ancorado em pesquisa documental e no método de análise do discurso de abordagem foucaultiana, em estreito diálogo com produções sobre Educação e Currículo. O emprego da categoria acusatória “ideologia de gênero” revela o recrudescimento das forças conservadoras com severa atuação na obstrução de direitos sexuais. O MESP, por sua vez, representa uma pedagogia persecutória, aqui definida como panoptismo escolar. Pela atuação confluyente dessas frentes, demonstramos como o parlamento brasileiro se constitui como instância reguladora da educação pública. Os efeitos desses processos conduzem ao enfraquecimento dos espaços participativos de controle social da escola, em favor da judicialização das relações escolares.

**Palavras chaves:** Ideologia de Gênero; Escola Sem Partido; Educação; Foucault.

**ABSTRACT.** This article analyzes the imbrication of two fronts of contemporary conservatism in Brazil: religious activism against the "gender ideology" and the Movement *Escola Sem Partido* (MESP). Our work is anchored in documentary research and in the method of discourse analysis from a Foucault's approach, in close dialogue with productions on Education and Curriculum. The use of the accusatory category "gender ideology" reveals the resurgence of conservative forces with severe action in the obstruction of sexual rights. In turn, the MESP represents a persecutor pedagogy, here defined as school panoptism. By the confluent performance of these fronts, we demonstrate how the Brazilian parliament is constituted as regulating body of public education. The effects of these processes lead to the weakening of the participatory spaces of social control of the school, in favor of the judicialization of school relations.

**Keywords:** Gender Ideology; Escola Sem Partido; Education; Foucault.

## **INTRODUÇÃO**

Nós precisamos de um presidente honesto, que tenha Deus no coração, seja patriota e seja independente para, pelo exemplo, governar esse grande país. Um presidente que honre e respeite a família; que trate com consideração criança em sala de aula, não admitindo ideologia de gênero, impondo a (sic) Escola Sem Partido. Um presidente que não divida homos (sic) e héteros, pais e filhos, nordestinos e sulistas, brancos e negros, ricos e pobres. Um presidente que deixe para trás o comunismo e o socialismo.

---

<sup>1</sup> Doutora em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo (USP). Professora da Universidade Federal do Amazonas (Ufam). E-mail: fmcunhamelo@gmail.com.

<sup>2</sup> Mestre em Serviço Social e Doutorando em Educação, ambos pela Universidade Federal do Amazonas (Ufam). Professor de cursos de pós-graduação na área sociojurídica. E-mail: jeffesonpereira@yahoo.com.br.

Este excerto foi extraído do discurso final do, à época, o presidenciável Jair Messias Bolsonaro (Partido Social Liberal - PSL) no primeiro debate eleitoral realizado pela Rede Bandeirantes de Televisão (Band), em 2018<sup>3</sup>. Nas semanas seguintes, e após o primeiro turno das eleições, em entrevistas para a Rede Globo de Televisão e outras emissoras brasileiras, o candidato eleito para a presidência do Brasil (2019-2022) reiterou tanto a sua objeção ao que chamou de ideologia de gênero, como o seu compromisso com a imposição do projeto Escola Sem Partido.

Ao mencionar o respeito à família e às crianças – ao mesmo tempo em que rechaçou a ideologia de gênero, o comunismo e o socialismo –, o candidato reafirmou sua oposição àquilo que denominou, em sua proposta de governo, de “doutrinação e sexualização precoce” (p.41). Dentre as sugestões para a educação nacional, seu plano mencionava ainda o intuito de alterar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>4</sup> e “expurgar” da educação brasileira a “ideologia de Paulo Freire”<sup>5</sup> (p.46)<sup>6</sup>.

O conteúdo dessa epígrafe é emblemático não apenas porque pronunciado pelo chefe do poder executivo brasileiro. Por um lado, é representativo do modo como grupos políticos religiosos lograram difundir, no Brasil, a oposição à “ideologia de gênero” ao ponto de esta dividir espaço na agenda política e eleitoral com temas como segurança pública e corrupção. Por outro lado, demonstra como grupos antiesquerda disseminaram, com igual sucesso, a expressão “doutrinação ideológica” que se constituiu importante ferramenta para o controle e a criminalização da atividade docente e para a judicialização da relação professores-estudantes/escola-família.

Não por acaso, a menção aos termos *ideologia de gênero* e *doutrinação ideológica*, remete-nos à mesma aproximação discursiva observada em propostas legislativas para a reforma da educação no Brasil e em publicações internacionais que “denunciam” uma conspiração internacional entre marxistas, comunistas, feministas e

---

<sup>3</sup> Debate transmitido pela Rede Bandeirantes em 09/08/2018. O vídeo tem duração de 4:16:49s e o excerto analisado localiza-se entre os minutos 03:42:44s – 03:43:34s. Disponível em: <https://youtu.be/> Acesso 01dez2018.

<sup>4</sup> Documento que normatiza as aprendizagens e o currículo da Educação Básica do Brasil. Após um amplo e conflituoso processo iniciado em 2015, o texto da *base* para Educação Infantil e Ensino Fundamental foi homologado em dezembro de 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso 01dez2018.

<sup>5</sup> Paulo Freire (1921-1997) foi pedagogo e filósofo brasileiro de notável influência para a pedagogia crítica mundial. No livro “Pedagogia do oprimido” (1968), uma de suas obras mais populares, propôs uma nova relação ensino-aprendizagem baseada em um processo de valorização dos conhecimentos apriorísticos e no compromisso com a emancipação e a libertação das pessoas oprimidas.

<sup>6</sup> Disponível em <http://www.psl-sp.org.br/> Acesso 01 dez2018.

movimentos LGBT+ para a “sexualização infantil” e a “destruição da família” (O’LEARY, 1997; REVOREDO, 1998; SCALA, 2010; 2015; MÁRQUEZ & LAJE, 2016).

O excerto revela, ainda, os efeitos de uma poderosa aliança entre grupos políticos religiosos – representados majoritariamente pela Frente Parlamentar Evangélica do Congresso Nacional – e movimentos antiesquerda e de extrema direita contrários ao Partido dos Trabalhadores (PT), como o Movimento Brasil Livre (MBL), o Revoltados *On-Line* e o Movimento Escola Sem Partido (MESP).

Com efeito, essas expressões e os grupos políticos a elas associados não foram forjados no âmbito da última campanha presidencial. Tampouco surgiram do plano de governo proposto pelo candidato eleito. Na verdade, guardam relação com processos observáveis em contextos internacionais muito diversos e, no Brasil, emergiram de processos políticos em curso há pelo menos uma década.

Esse é o caso do Movimento Escola Sem Partido (MESP), criado em 2004, e no qual foram inspirados os projetos de lei (PL) nº 7180/2014, nº 867/2015 e o projeto de lei do senado (PLS) nº 193/2016<sup>7</sup>. A oposição à “ideologia de gênero”, embora difundida na América Latina desde o fim dos anos 1990 (O’LEARY, 1997; REVOREDO, 1998), emergiu durante a aprovação do Plano Nacional de Educação em 2014, e, depois, foi difundida por dezenas de leis que proibiram a difusão de conteúdos curriculares relacionados à diversidade, orientação sexual e relações de gênero em muitas cidades brasileiras.

Em comum, as centenas de projetos de lei<sup>8</sup> que almejam implantar o programa Escola Sem Partido e/ou coibir a *ideologia de gênero* nos diferentes níveis de gestão da

---

<sup>7</sup> O primeiro desses projetos foi proposto pelo deputado Erivelton Santana (PSC/BA) em 2014 e propunha alterações na Lei nº. 9394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB) para assegurar o respeito às convicções e aos valores morais e religiosos de estudantes e suas famílias. O segundo projeto, do deputado federal Izalci Lucas Ferreira (PSDB/DF), propunha implantar o Programa Escola Sem Partido. O PLS nº. 193/2016, apresentado pelo senador Magno Malta (PR/ES), foi retirado pelo autor em 2017. Este projeto continha a mesma proposta do PL nº. 7180/2014 que tramitou anexado ao PL nº 867/2015 e propunha a alteração da LDB, a implantação do Programa Escola Sem Partido e a proibição da “ideologia de gênero”. Em 11/11/2018, após semanas de intensos enfrentamentos e frustradas tentativas de aprovação do relatório sobre o PL, o presidente da comissão especial da Câmara Federal criada para analisar a proposta encerrou as atividades da comissão. Assim, de acordo com o rito legislativo brasileiro, o projeto de lei foi arquivado. O trâmite completo das propostas supracitadas pode ser consultado nas páginas da Câmara e do Senado Federal.

<sup>8</sup> Segundo o mapa interativo produzido pela página Professores contra o Escola Sem Partido (<https://www.facebook.com/contraoescolasempartido/>), até janeiro/2018 foram apresentadas ou aprovadas centenas de propostas legislativas para implantar o ESP e/ou proibir a “ideologia de gênero”: 14 projetos

educação brasileira (federal, estaduais e municipais) denunciam a existência da *audiência cativa* de estudantes vulneráveis e suscetíveis à autoridade de professores. Estes, seriam *doutrinadores ideológicos* usam inadequadamente a *liberdade de ensinar* para dissimular conteúdos que difundem a “ideologia de gênero” e estimulam a *sexualização infantil*. Além de coibir a atuação de professores e estimular um sistema de vigilância exercido por mães, pais e estudantes, esses projetos têm dedicado especial atenção à censura de conteúdos curriculares por meio da contestação e reforma de leis e outras normativas.

Embora tenham origens e trajetórias distintas, os movimentos de oposição à *ideologia de gênero* e à *doutrinação ideológica* estão fortemente imbricados no contexto brasileiro atual e, por esse motivo, não podem ser analisados separadamente. Essa confluência já foi analisada anteriormente. Miguel (2016) explica que a preocupação inicial do Movimento Escola Sem Partido (MESP) era impedir a *contaminação político-ideológica* promovida pela *doutrinação marxista*. Logo, a principal oposição do movimento se direcionava apenas ao suposto conteúdo comunista (ou de esquerda) observado na educação pública brasileira. Contudo, a grande projeção do MESP ocorre somente uma década depois da sua criação, justamente quando suas propostas são incorporadas por “outra vertente da agenda conservadora: o combate à chamada “ideologia de gênero” (MIGUEL, 2016, p. 595), combinando duas frentes do conservadorismo contemporâneo no Brasil: o anticomunismo (atualizado nos grupos antiesquerda) e o fundamentalismo religioso cristão.

É a partir desse cenário controverso que nos propomos, neste artigo, a apresentar uma breve genealogia da “ideologia de gênero” e do Movimento Escola Sem Partido, concentrando-nos no modo como suas propostas de reforma incidem na educação pública brasileira, especialmente sobre o currículo, o exercício da atividade docente e a participação de famílias e estudantes em mecanismos que judicializam (RIFIOTIS 2012) as relações escolares.

---

de lei e decretos legislativos federais; 25 projetos de leis estaduais; 124 projetos de leis municipais. Disponível em <https://goo.gl/DkaDKs> Acesso em 15dez2018.

## 1. Emergência da “ideologia de gênero” no Brasil<sup>9</sup>

A expressão *ideologia de gênero* se estabeleceu no Brasil como componente fundamental para o entendimento de um discurso que encontrou no legislativo brasileiro um espaço privilegiado para a sua difusão e institucionalização. Mediante a apropriação desse termo, nos últimos cinco anos, grupos políticos e religiosos conseguiram banir a perspectiva de gênero dos principais marcos reguladores da educação pública (ROSADO-NUNES, 2015; CARRARA 2015; MIGUEL, 2016; FRY & CARRARA, 2016; LUNA, 2017).

Apesar de alusivo às teorias de gênero e sexualidade oriundas das Ciências Humanas e Sociais, o termo *ideologia de gênero* não é um conceito científico, mas uma “distorção semântica” (CORNEJO-VALLE & PICHARDO, 2017, p. 06), uma “categoria acusatória” (LUNA, 2017, p. 34) forjada por intelectuais e teólogos católicos (O’LEARY, 1997; REVOREDO, 1998; BURGGRAFF, 2004; SCALA, 2010; BONNEWIJN, 2012; MARQUÉZ & LAGE, 2016; GUIASOLA, 2018). Difundida hoje em muitos países americanos e europeus, a expressão tem sido utilizada para questionar, inclusive, a cientificidade do vasto campo de estudos multidisciplinares no qual se desenvolveu o conceito de gênero.

Usualmente empregado para ressaltar “o caráter cultural das diferenças entre homens e mulheres” o termo gênero foi adotado por primeira vez pelo psicanalista Robert Stoller (1963) para diferenciar – no âmbito da oposição natureza e cultura – sexo e identidade. Assim, Stoller definiu o caráter cultural da identidade, denominando-a de “identidade de gênero”. Anos mais tarde, a antropóloga Gayle Rubin (1975) propôs o conceito “sistema sexo/gênero”, descrito como modos de intervenção social sobre o sexo humano baseados no “constrangimento da sexualidade feminina, [n]o tabu do incesto e [n]a heterossexualidade”. Em meados da década de 1980, a historiadora Joan Scott (1986) definiu “gênero” como uma categoria relacional de análise histórica, postulando que a experiência corporal deveria ser compreendida como inserida em processos sociais e históricos. Na década seguinte, a filósofa Judith Butler (1990) superou a dicotomia

---

<sup>9</sup> Versões anteriores desse texto foram apresentadas ou publicadas parcialmente em periódicos e anais de eventos nacionais e internacionais: Congresso Nacional de Graduações e Pós-Graduações em Ciência da Religião (Juiz de Fora, 2016); XXIII Colóquio Internacional de Estudos de Gênero (México, 2016); V Seminário Internacional Violência e Conflitos Sociais (Fortaleza, 2016) e Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13º Mundos de Mulheres (Florianópolis, 2017). Cf.: MELO DA CUNHA 2016a; 2016b; 2016c; MELO DA CUNHA & CANDOTTI, 2017.

sexo/gênero ao formular o conceito “performatividade de gênero” segundo o qual todos os corpos são produto de discursividades reguladoras e, assim, sexuados, generificados e racializados (MAZZARIELLO & FERREIRA, 2015, p. 01).

A *ideologia de gênero*, como categoria acusatória, surgiu em publicações católicas no final dos anos 1990 (O’LEARY, 1997; REVOREDO, 1998). Já o ativismo religioso contrário à perspectiva de gênero – principalmente na educação – conquista mais força e visibilidade 20 anos depois, na segunda década do século XXI. Desde então, tem se propagado exponencialmente por muitos países. Vários trabalhos descreveram a emergência desse movimento em diferentes países da América Latina - como Brasil, Colômbia, Equador, México e Peru (MELO DA CUNHA, 2016d; MUELLE, 2017; SOLARI, 2017) – e da Europa (CORNEJO-VALLE & PICHARDO, 2017), o que evidencia a abrangência desse “fenômeno transnacional bem organizado por partidos conservadores e *lobbies* com a mesma retórica da hierarquia da Igreja Católica (e depois compartilhada por outras igrejas)” (CORNEJO-VALLE & PICHARDO, 2017, p. 03).

Uma simples busca de dados na internet demonstra o quão difícil foi perseguir e dimensionar a difusão dessa expressão no meio virtual e também fora dele. Em julho de 2019, a pesquisa pela expressão exata *ideologia de gênero* (em língua portuguesa) indicou mais de dois milhões de resultados. Em 2016, essa mesma busca gerava algo em torno de 500 mil resultados (MELO, 2016). Atualmente, a página de buscas do Google oferece, inclusive, uma definição automática, gerada a partir da coleta dos milhares de dados compartilhados na rede: “expressão usada pelos críticos da ideia de que os gêneros são, na realidade, construções sociais. Para os defensores desta "ideologia", não existe apenas o gênero "masculino" e "feminino", mas um espectro que pode ser livremente escolhido pelo indivíduo<sup>10</sup>. Esta definição automática ilustra exemplarmente a abrangência e a difusão dessa expressão nas redes sociais, o que nos diz muito sobre o seu alcance e seus efeitos no mundo real.

Para esquadrihar a genealogia e a difusão da “ideologia de gênero”, Melo da Cunha (2016a) identificou autores e livros citados amiúde nas redes sociais e publicações da internet, e selecionou algumas das referências mais remotas. Segundo a autora, em uma breve análise desse material, três publicações figuram como centrais: o livro *The*

---

<sup>10</sup> Disponível em <https://www.google.com.br/> Acesso 10jul2019.

*gender Agenda: redefining equality* da escritora norte-americana Dale O’Leary (1997); o documento *Ideología de género: sus peligros y alcance*, publicado Conferência Episcopal Peruana (1998); e o livro do advogado argentino Jorge Scala (2010), *La Ideología de Género o el Género como herramienta de poder* (2010).

O livro publicado por Dale O’Leary (1997) é a mais antiga e a principal referência na concepção da “ideologia de gênero”. Centenas de publicações a mencionam e reproduzem suas principais ideias. Em *The gender agenda*, a autora analisa as conclusões IV Conferência Mundial das Nações Unidas sobre a Mulher (Pequim, 1995) para demonstrar como, a partir desse evento, o termo gênero (e uma agenda de políticas) foi progressivamente induzido por agências internacionais graças à atuação de ativistas e feministas radicais. Para O’Leary, a perspectiva das mulheres – uma luta justa pela igualdade entre homens e mulheres observada durante os anos 1960 – teria sido suplantada pela perspectiva de gênero. O “feminismo de gênero”, surgido nos anos 1970 sob influência das teorias de classe, seria um movimento radical e neomarxista de rechaço à família, à maternidade e de apoio à promiscuidade.

As principais ideias de O’Leary foram condensadas no documento da Conferência Episcopal Peruana assinado pelo bispo católico Oscar Alzamora Revoredo (1998) para conclamar um posicionamento de católicos diante do avanço da “ideologia de gênero”. Com menções às publicações de Judith Butler – a quem classifica como ficção científica – o documento episcopal peruano critica definições de gênero, feminismo e patriarcado oriundas dos estudos de gênero e sexualidade, e denuncia a “agenda” de direitos sexuais e reprodutivos introduzida pela Organização das Nações Unidas (REVOREDO, 1998, p. 594). Em 2004, esse texto é publicado novamente como verbete num léxico publicado pelo Conselho Pontifício para a Família, em Madri/Espanha.

A terceira referência é o livro de Jorge Scala (2010), traduzido no Brasil sob o título “Ideologia de Gênero: o neototalitarismo e a morte da família” (2015). Comparado ao documento de Revoredo (1998), o livro de Scala (2010; 2015) demonstra maior densidade teórica e recorre a autores como Karl Marx, Jacques Derrida, Michel Foucault e Simone de Beauvoir para construir o que classifica como antecedentes teóricos do conceito de gênero. O alerta às ameaças da “ideologia de gênero” está presente desde as suas primeiras páginas:

A chamada ‘teoria’ – ‘enfoque’, ‘perspectiva’ etc. - de ‘gênero’ é, na realidade, uma ideologia. Provavelmente a ideologia mais radical da história, uma vez que - se for imposta - destruiria o ser humano em seu núcleo mais íntimo e, ao mesmo tempo, acabaria com a sociedade. Além disso, é a mais sutil, porque não procura se impor pela força das armas - como o marxismo e o nazismo -, mas usando propaganda para mudar a mente e o coração dos homens, sem derramamento de sangue aparente (SCALA, 2010, p. 07).

Existe ainda um livro pouco mencionado, intitulado *The Agenda: The homosexual plan to change America* (2005) de autoria do ex-pastor presbiteriano norte-americano Louis Sheldon, traduzido no Brasil pela Editora Central Gospel como *A estratégia: o plano dos homossexuais para transformar a sociedade* (2012). Trata-se da única referência não católica identificada. No livro, a expressão *ideologia de gênero*, forjada por intelectuais católicos, não é empregada, mas a palavra gênero aparece dezenas de vezes em uma argumentação que interpreta a introdução dos conceitos de gênero e identidade de gênero como uma *estratégia homossexual* que foi assimilada e divulgada pela mídia norte-americana e induziu o conteúdo de políticas governamentais.

Reaparecem uma série de aproximações discursivas como aquelas que associam uma certa influência externa da ONU – no caso das publicações católicas – ou dos EUA – no caso do livro do reverendo – a uma agenda ou estratégia para induzir políticas públicas que ameaçam a família e a humanidade. Tal como nos textos anteriores, notamos a preocupação com o alcance político da perspectiva de gênero. No entanto, à diferença das outras publicações mencionadas, não encontramos em Sheldon a oposição a um certo conteúdo ideológico, mas a abjeção a sujeitos específicos, os homossexuais:

[...] que baniram as práticas religiosas em todas as sociedades conhecidas pelo homem cuja expectativa de vida é correspondente à metade da de um heterossexual; que contraem e propagam doenças contagiosas que têm devastado nações inteiras; que são sexualmente imaturos, moralmente irresponsáveis e emocionalmente instáveis; que são infiéis a seus parceiros; que cometem atos sexuais aberrantes com pelo menos 500 parceiros em uma vida curta; que buscam constantemente aventuras eróticas; que insultam minorias legítimas falando em direitos civis; e que disseminam ódio e violência em nome da ‘tolerância’ e da ‘diversidade’ — querem que o governo federal ‘incentive’ e ‘apoie’ o ensino sobre seu estilo de vida às crianças dos Estados Unidos. Quem eles querem enganar? (SHELDON, 2012, p. 147)

Como demonstraremos, apesar de frequentemente empregada por parlamentares autodenominados evangélicos no legislativo brasileiro<sup>11</sup>, a categoria *ideologia de gênero* foi forjada na tradição católica e, no parlamento brasileiro, incorporada por parlamentares declarados evangélicos. Essa confluência representou uma importante estratégia que, na prática, tem significado um intenso, diversificado e capilar ativismo religioso contra a *ideologia de gênero*, como observamos durante o processo de aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) quando lideranças católicas e neopentecostais – dentro e fora do parlamento – uniram-se para banir a perspectiva de gênero da educação.

## **2. Desfazendo gênero: o caso do Plano Nacional de Educação**

Como sabemos, o embate em torno do reconhecimento legal da diversidade sexual e de gênero se observa no Brasil, ao menos, desde o período da Assembleia Nacional Constituinte (1988) quando “a inclusão do termo ‘orientação sexual’ foi objeto de uma violenta rejeição ancorada em valores religiosos” (NATIVIDADE et al., 2009, p. 19). Outrossim, no debate sobre o PNE, em 2014, o enfrentamento em torno dessas questões ocupou lugar crucial quando a “ideologia de gênero” emergiu como inimigo moral a ser perseguido.

A discussão do projeto de lei que originou o PNE (Lei Federal nº. 13005/2014) foi abalizada pela mobilização de grupos políticos religiosos para a exclusão das expressões igualdade de gênero, orientação sexual e diversidade sexual do texto do substitutivo da Câmara Federal, o que provocou intenso enfrentamento com defensores da permanência da perspectiva de gênero, especialmente feministas e LGBT+.

No documento oficial publicado após a sanção da lei, o embate sobre a questão de gênero foi descrito como “a mais ruidosa polêmica” dentre aquelas debatidas na apreciação do projeto (CUNHA, 2016). Os conflitos se produziram em torno da alteração do inciso III do artigo 2º do substitutivo apresentado pela Câmara Federal “que previa a superação das desigualdades educacionais”. No Senado, o inciso foi alterado e a ênfase na promoção da “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” foi

---

<sup>11</sup> No ano de 2015 foi registrada a Frente Parlamentar Evangélica (FPE) do Congresso Nacional Brasileiro, composta por 198 deputados federais e 4 senadores. O Congresso tem um total de 513 deputados e 81 senadores, logo, a FPE representava na legislatura encerrada em 2018 o percentual de 34% dos parlamentares. Disponível em <https://www.camara.leg.br/> Acesso 04dez2018.

substituída pela expressão ‘cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação’” (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015, p.22).

Esse confronto extrapolou o Congresso Nacional e em 2015 ocupou as plenárias das casas legislativas de todos os estados brasileiros, gerando novos embates durante a aprovação dos planos estaduais e municipais de educação. Em todo o país, os planos aprovados excluíram as expressões relativas a diversidade de gênero, sexualidade ou orientação sexual, incluindo-as genericamente com expressões de respeito aos direitos humanos ou alusões à igualdade entre todas as pessoas.

Aprovados os planos de educação nos estados e municípios, multiplicaram-se projetos de leis para proibir os debates sobre gênero e sexualidade nas escolas, dentre eles o Programa Escola Sem Partido. Nos projetos, repetem-se as censuras àquilo que seus proponentes denominam “doutrinação ideológica” e "ideologia de gênero", definidas como práticas e conteúdos ameaçadores à educação posto que ferem a autonomia dos pais de educar seus filhos de acordo com seus princípios morais.

### **3. Origem e atualidade do Movimento Escola Sem Partido**

O Movimento Escola Sem Partido (MESP) surgiu em 2004 e é coordenado pelo advogado e procurador do Estado de São Paulo, Miguel Francisco Urbano Nagib, proprietário da empresa Escola Sem Partido Treinamento e Aperfeiçoamento Eireli ME (Treinamento em Desenvolvimento Profissional e Gerencial) e criador da Associação Escola Sem Partido. Como vice coordenador do movimento é apontado o professor universitário da Faculdade de Educação de Brasília, Bráulio Porto de Matos.

O MESP permaneceu com pouca visibilidade até o início da década de 2010, quando passou a ser uma voz frequente nos debates sobre educação no país. Como afirmamos antes, foi em 2014 – a partir das discussões sobre o Plano Nacional de Educação – que seus pressupostos passaram a ser amplamente defendidos pelo movimento conservador apoiado inicialmente pelos partidos de extrema-direita e pela bancada evangélica. Desse modo, a proposta curricular do MESP para educação brasileira ganhou capilaridade no país, motivado por uma ampla campanha contra o reconhecimento da diversidade sexual nos planos decenais de educação, a começar pelo Plano Nacional de Educação 2014-2024.

De acordo com Ximenes (2016, p. 51) a agenda de reformas do direito à educação promovida pelo Movimento Escola Sem Partido (MESP) está articulada em ao menos três níveis:

(i) a promoção de alterações na LDB, em nível nacional; (ii) a promoção de projetos de lei específicos, no máximo de entes federativos (estados e municípios); e (iii) uma campanha de estímulo à responsabilização de professores que, pelos critérios do movimento, tenham atuado de modo contrário aos seus princípios.

É importante ressaltar que houve uma estratégia discursiva adotada pelo MESP para que o debate curricular proposto pelo movimento pudesse ganhar novos adeptos e se popularizar, tal estratégia foi identificada da seguinte maneira:

Antes, a ideia de uma ‘Escola Sem Partido’ focava sobretudo no temor da ‘doutrinação marxista’, algo que estava presente desde o período da ditadura militar. O receio da discussão sobre os papéis de gênero cresceu com iniciativas para o combate à homofobia e ao sexismo nas escolas foi acompanhado como bandeira prioritária pelos grupos religiosos conservadores. Ao fundi-lo à sua pauta original, o MESP transferiu a discussão para um terreno aparentemente ‘moral’ (em contraposição ao ‘político’) e passou enquadrá-la nos termos de uma disputa entre escolarização e autoridade da família sobre as crianças (MIGUEL, 2016, p. 595-596).

Após a destituição da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, a proposta do MESP passou a contar com a simpatia do novo ministro da Educação, o administrador e político pernambucano Mendonça Filho. Um dos primeiros compromissos da agenda do novo ministro foi uma reunião com representantes dos movimentos *Revoltados On Line* e *Escola Sem Partido* (CUNHA, 2016). Um dos participantes dessa reunião, o ator Alexandre Frota (PSL/São Paulo) foi eleito deputado federal nas eleições de 2018 com mais de 150 mil votos.

Em 2018, após a eleição de Jair Bolsonaro para a Presidência da República, a bancada evangélica cobrou o apoio durante a campanha eleitoral recusando alguns nomes para o Ministério da Educação e exigindo um perfil alinhado aos seus anseios. Após a pressão de líderes da Frente Parlamentar Evangélica o presidente anunciou em uma rede social que o professor de filosofia ligado à Escola de Comando e Estado-Maior do Exército, Ricardo Vélez Rodríguez, será o seu ministro da Educação, trata-se de um colombiano naturalizado brasileiro defensor da proposta do Movimento Escola Sem Partido.

Fica evidente, pois, a armadilha discursiva mobilizada pelos agentes interessados em propagar o pânico moral contra a “ideologia de gênero” e o rechaço à ideologia marxista. A confluência e aliança desses movimentos permitiu ao MESP angariar

importantes simpatizantes e defensores de sua causa, deslocando a discussão para o enfrentamento moral. Isso tornou palatável e cativante a defesa de uma escola que preservasse a heteronormatividade compulsória (BUTLER, 1990) e a polaridade de gênero, em nome da “preeminência dos valores familiares” e em defesa de um estado não totalitário e oposto ao comunismo.

#### 4. O dispositivo curricular disciplinar

No âmbito da educação escolarizada, foi o currículo – inventado na virada do século XVI para o século XVII – o artefato que veio cumprir o papel ordenador e representacional requerido pela nova *episteme* da ordem e da representação (VEIGA-NETO, 1996). Segundo a acepção moderno-ocidental, o currículo é, portanto, um instrumento que reúne e organiza conteúdos eleitos como necessários para a instrução, inserção social e empregabilidade. O alcance dessa invenção sobre o mundo social mais amplo logrou enorme abrangência pois, não apenas “a escola fez do currículo o seu eixo central, [como] ela própria tomou a si a tarefa de educar setores cada vez mais amplos e numerosos da sociedade” (VEIGA-NETO, 2002, p. 164). Desse modo, o currículo constituiu-se como o cerne, o âmago das concepções pedagógicas travadas nas mais diversas instituições educacionais.

No entanto, o currículo deve ser compreendido como um artefato cuja invenção guarda uma relação imanente com o mundo social e o com a cultura, sendo produzido em contextos de contínuas transformações e tensionamentos entre visões de mundo, projetos de sociedade e projetos de educação. Logo, existem muitas e distintas formas de conceber a relação entre projeto de educação e projeto de sociedade, e é das tensões entre esses projetos que se materializam as propostas curriculares.

Assim, desde as críticas elaboradas pelas perspectivas pós-modernistas e pós-estruturalista, o conhecimento almejado por uma determinada estrutura curricular não se ergue sobre pilares absolutamente abstratos e universalmente definidos, mas é concebido como resultado de processos históricos conflitivos e mesmo antagônicos:

Nessa visão, a noção de Razão é encarada como produto de uma construção histórica que deve suas características às condições da época em que foi desenvolvida e não a uma essência humana abstrata e universalizante. Desta forma, a construção do conhecimento tem um caráter histórico-contextual do qual não podemos nos eximir, por vezes, essa Razão é eurocêntrica, masculina, branca, burguesa, setecentista e, portanto, particular, local, histórica, e não pode ser generalista (SILVA, 2011, p. 258).

Além da constituição curricular correspondente a um tempo situado historicamente, o currículo carrega ainda a intencionalidade formativa do sujeito, ou seja, a pessoa que almeja ser formada, a partir de um determinado quadro de valores em detrimento de outros e, conseqüentemente, a legitimidade da existência da instituição escolar. Em face desses aspectos que os compõem, os currículos “tornam-se, então, dispositivos de governamentalidade e de tecnologias empregadas no governo das pessoas ao nível individual e ao nível dos grupos que ocupam em suas culturas” (VEIGA-NETO, 2012; SILVA, 2011, 2015).

Em última instância o que está em disputa é o devir formativo e o seu conseqüente propósito político. E é a partir desse intento que se diferenciam as propostas da *pedagogia de disciplinamento* da *pedagogia emancipatória*. Isso explica as tensões ao decorrer de todo ciclo da política educacional, desde sua elaboração, execução e monitoramento à sua avaliação. O currículo não é compreendido simplesmente por quais conteúdos que comporão a formação em uma área específica, mas também quais concepções pedagógicas serão eleitas; quais estratégias de ensino-aprendizagem serão utilizadas; quais saberes serão difundidos e ocultados; enfim quais modos de existência serão permitidos em detrimento de outros aviltados.

Desta forma, na esteira de Foucault (1998, 2004, 2011, 2014), Fischer (2012), Silva (2011, 2015) e Veiga-Neto (2012) compreendemos o dispositivo do currículo enquanto práticas discursivas heterogêneas, como dispositivo de saber-poder. Na literatura foucaultiana o conceito de *dispositivo* é pensado a partir da necessidade de incluir essas práticas discursivas entre as condições de possibilidade da formação dos saberes.

Ferraro (2009, p.02) demonstra o quanto de *discurso* há no currículo na medida em que revela o propósito do exame deste artefato pedagógico: “É necessário analisá-lo como um campo de *práticas discursivas* para tentar desvelar o quanto as relações que nele se estabelecem (e tomam forma) interferem no processo de subjetivação na sociedade atual”.

A partir da obra *A ordem do discurso*, do filósofo francês Michel Foucault (2013), podemos inferir que o estudo do currículo para além de uma teoria deve ser analisado em termos de campo discursivo. Ao tratar o currículo como discurso é necessário observar questões fundamentais, dentre elas como se organizam as formações discursivas? Como

funcionam os dispositivos de saber/poder direcionados ao ambiente educacional? Quais mecanismos disciplinares asseguram o seu funcionamento? De que maneira capacitam para determinadas posturas frente à realidade? Por que privilegiar alguns saberes em detrimento de outros? É necessário ainda indagarmos, quais estratégias de resistências surgem no jogo das relações de saber-poder?

No Brasil as relações de saber-poder que disputam o currículo tornaram-se mais evidentes nas últimas edições da Conferência Nacional de Educação (2010, 2014 e 2018) quando notamos o crescimento do conservadorismo. Nessas conferências – por constituírem-se estratégias de controle social – há uma disputa de hegemonia entre diversas tendências da sociedade, e o resultado é consubstanciado na criação de um plano. O Plano Nacional de Educação, por meio de suas metas, sinaliza o direcionamento do investimento público que o Poder Executivo deve implementar na área. Como demonstramos antes, foi justamente na ocasião da aprovação do último PNE que se fortaleceu a cruzada antigênero e o MESP.

### **5. Educação é a base: disputas em torno da BNCC**

Outra arena que expressa a correlação de forças pela concorrência dos regimes de verdade direcionados à Educação esteve presente no processo de discussão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), norma que define o conjunto de aprendizagens essenciais da educação básica. O suporte legislativo para a criação da BNCC advém da Constituição de 1988 em seu artigo 205. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), definiu que a Base nortearia os currículos dos sistemas e redes de ensino do país, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Isso foi reiterado em 2014 pelo PNE que ratificou a necessidade de se estabelecer diretrizes pedagógicas para a educação básica, e, para tanto, fazia-se necessário criar uma nova Base Nacional.

O documento da BNCC foi construído com o envolvimento de educadores e a participação de diferentes grupos da sociedade. De acordo com informações do Ministério da Educação<sup>12</sup>, a primeira versão do documento contou com mais de 12 milhões de

---

<sup>12</sup> Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 16 dez. 2018.

contribuições que subsidiaram a produção da segunda versão, novamente colocada em debate em 27 seminários estaduais. Nesta etapa, realizada pela parceria entre o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), a *Base* recebeu a colaboração de 9 mil professores e especialistas.

Consolidada a versão final, o produto foi entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE) que discutiu o documento em 5 audiências públicas. Finalmente, a BNCC foi homologada em dezembro de 2017. No entanto, antes, o documento foi questionado e submetido a alterações, a despeito do amplo processo de consulta que precedeu o texto final.

De acordo com Macedo (2017, p. 514), após o *impeachment* de Dilma Rousseff, e tal como observamos no processo de aprovação do PNE em 2014, se intensificaram as reivindicações conservadoras contrárias ao texto final da BNCC agenciadas, como antes, pela forte associação entre parlamentares da Frente Parlamentar Evangélica e defensores do MESP que apresentaram duas ordens de demandas à BNCC: “quanto à instância competente para sua aprovação e quanto ao seu conteúdo, mais especificamente, aos objetivos de aprendizagem e ensino” (MACEDO, 2017, p. 514).

Quanto à instância de competência, o MESP reivindicava que a aprovação da BNCC não deveria ser responsabilidade do CNE e do Ministério da Educação (MEC), mas do Congresso Nacional. Observamos, uma vez mais, como o parlamento é reivindicado como instância absoluta na elaboração dessa ferramenta normativa. A reivindicação representava o enfraquecimento, ao mesmo tempo, da autonomia do Poder Executivo e da participação da sociedade organizada representados, nesse caso, pelo MEC e CNE, respectivamente.

Quanto ao conteúdo, os opositores da BNCC defendiam que – por tratar de currículo – a base deveria restringir-se à escolha de conteúdos e não à defesa de direitos, pois estes já estavam contemplados na Constituição. Assim, o ataque concentrou-se na ofensiva “aos direitos, no intuito de reduzir a BNCC a um conjunto de conteúdo a ser ensinado” deslocando “o jogo político na direção do fortalecimento das demandas neoliberais por *accountability*” (MACEDO, 2017, p. 515).

As demandas conservadoras, referentes aos objetivos de aprendizagem e conteúdo de ensino na BNCC, consistiam em, primeiro, diferenciar e apartar educação e ensino,

cabendo a primeira à família como única responsável pela formação moral das crianças. Segundo, a competência do ensino escolar se restringiria à transmissão de conteúdo. Terceiro, tais conteúdos deveriam esquivar-se do viés ideológico de esquerda. Por fim, excluir a “ideologia de gênero” (MACEDO, 2017, p. 516-517).

Apesar do avanço do conservadorismo nas discussões da BNCC, o texto homologado permaneceu representando um instrumento para equidade, na medida em que definiu as aprendizagens essenciais e orienta as políticas educacionais a serem implementadas nas escolas de todo o país. De acordo com o documento final (BRASIL, 2017, p. 08), as aprendizagens essenciais devem assegurar o desenvolvimento de dez competências gerais que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Dentre as dez competências, mencionamos três que, ao nosso ver, são fundamentais para cumprir a intencionalidade da formação cidadã inclusiva e a promoção dos direitos humanos:

[...] 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais [...] fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

[...] 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017, p. 09-10).

Ainda que cumprindo a intencionalidade das competências supracitadas com vistas a uma formação cidadã, emancipatória e plural; a inclusão e a permanência de temas como sexualidade e equidade de gênero no currículo são fundamentais para o reconhecimento da diversidade humana e a defesa de uma cultura da não violência e de respeito ao outro, condição para o exercício da autonomia individual e da cidadania. “Cabe aos educadores, sim, promover a diversidade como um valor intrínseco à democracia e não reproduzir particularismos familiares” (VASCONCELOS, 2016, p. 81).

Com efeito, reiteramos, não existe currículo neutro, pois currículos são resultado de inúmeras discussões e negociações sobre concepções de formação dos indivíduos em determinado contexto. A suposta neutralidade acaba por organizar e legitimar saberes que em si expressam os regimes de verdade de determinados grupos, em detrimento de outros. Dessa perspectiva de análise, quaisquer disciplinas escolares estão situadas em dispositivos de governo e controle, logo, contêm, necessariamente, aspectos reguladores dos quais não podem ser separadas (SILVA, 2011, p. 254).

## 6. O panoptismo escolar

A página do MESP traz o lema do programa: “Por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar”. Tal intento é apresentado por meio de um cartaz que integra o dispositivo curricular disciplinador da prática docente. De acordo com a página, “o Programa Escola Sem Partido é uma proposta de lei que torna obrigatório a afixação em todas as salas de ensino fundamental e médio de um cartaz com o seguinte conteúdo”.

**Figura 1- Deveres do professor**



**Fonte:**

**www.programaescolasempartido.org**

A limitação da liberdade defendida pelos defensores do MESP seria alcançada por meio da neutralidade, ou seja, uma lógica discursiva que visa difundir a ideia de uma

educação neutra, supostamente desvinculada de um projeto de sociedade e de interesses de diferentes ordens. “Tratar-se-ia, portanto, de uma educação com a finalidade única de dotar os indivíduos de conhecimentos, competências e habilidades, concebidas como neutras, para que os mesmos possam se inserir no mundo” (GIROTTI, 2016, p. 70). A neutralidade corresponderia ao enquadramento do que é ensinado pelo professor aos pensamentos e crenças dos pais. O que pressupõe uma homogeneidade de crença que inexistente nas salas de aula, seja ela pública ou privada.

O cartaz afixado é emblema do sistema de vigilância e disciplinamento preconizado pelo MESP, o que chamamos *panoptismo escolar*. Foucault, em *Vigiar e Punir*, almejava analisar os mecanismos da disciplina, isto é, a tecnologia política dos corpos. Nesse sentido, o nascimento da prisão situava-se no contexto geral do panoptismo da sociedade moderna.

O *panóptico* de Bentham é a figura arquitetural dessa composição. O princípio é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre: esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel [...]. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. [...]. O Panóptico é uma máquina de dissociar o par ver - ser visto: no anel periférico, se é totalmente visto, sem nunca ver; na torre central, vê-se tudo, sem nunca ser visto (Grifos do autor, FOUCAULT, 2014, p. 194-195).

Seguindo essa descrição e argumentos, acreditamos que o MESP estimula a vigilância perene entre os principais atores do processo de ensino-aprendizagem, quais sejam: os professores, os alunos e a família. Logo, para assegurar a adequada formação, faz-se necessária a contínua e difusa vigilância, a denúncia e a punição dos professores que fugirem dos “direitos” afixados no cartaz.

Para além da penalização, Ferraro (2009, p. 11) nos chama atenção para observamos que a ontogênese dos sujeitos da educação é extremamente influenciada pela organização curricular. O currículo constituiria então o campo de relações que molda, através da ação do processo educativo, o sujeito da educação, fazendo-o identificar-se ou não com certas práticas pelas quais ele passa durante sua estada em uma instituição escolar. Aquilo que Michel Foucault cunhou como práticas de si, o conhecer-se a si mesmo, aplica-se muito bem a essa questão de quais efeitos o currículo escolar deveria produzir no educando:

A prática de si é concebida como um combate permanente. Não se trata, simplesmente, de formar para o futuro um homem de valor. É preciso dar ao indivíduo as armas e a coragem que lhe permitirão lutar durante toda a sua vida (FOUCAULT, 1997, p.124).

Na exploração dessa dobradiça histórica que articula sujeito e verdade/conhecimento, abre-se a possibilidade de interrogar o pensamento, ou seja, “liberar o pensamento daquilo que ele pensa silenciosamente, e permitir-lhe pensar diferentemente?” (Foucault, 1998, p. 14). Essa modalidade de pensamento é qualificada por Foucault (2004) como problematização: atitude que busca investigar de que modo alguma coisa entra no jogo do verdadeiro e do falso e se torna objeto do pensar. Assim, problematizar requer uma investida histórico-genealógica diante do próprio pensamento, como condição do agir crítico.

Em face dessas considerações, importa questionar: qual subjetividade, quais modos de existência o MESP quer cultivar? O desenvolvimento de uma postura cidadã ou de uma postura policialesca? Frente a uma discordância, a atitude dos estudantes deve ser dialógica ou inquisitorial?

Castro (2009, p. 407) afirma que “para compreender o desenvolvimento do sujeito na obra de Foucault, há que ter presente que, antes de tudo, se trata de uma abordagem histórica da questão da subjetividade”. Em clara oposição à tradição cartesiana, Foucault sustenta que o sujeito não é uma substância. É uma forma e esta forma não é, sobretudo nem sempre, idêntica em si mesma. Para empreender tal análise devemos interrogar a constituição histórica dos universais antropológicos e do humanismo que faria valer os direitos, os privilégios e a natureza de um ser humano como verdade imediata e intemporal do sujeito. O sujeito aparece não como uma instância de fundação, mas como efeito de uma constituição. Assim, os modos de subjetivação são precisamente, as práticas de constituição do sujeito.

Assim, podemos entender a expressão “modos de subjetivação”, como modos de objetivação do sujeito, isto é, modos em que o sujeito aparece como objeto de uma determinada relação de conhecimento e de poder. Com efeito os modos de subjetivação e de objetivação não são independentes uns dos outros; seu desenvolvimento é mútuo, trata-se de uma história dos jogos de verdade nos quais o sujeito, enquanto sujeito, pode converter-se em objeto do conhecimento.

Por outro lado, os modos de subjetivação podem ser compreendidos como formas de atividades sobre si mesmo, pois se acentuam o elemento dinâmico deste processo: as formas da relação consigo mesmo, as técnicas e os procedimentos mediante os quais se

elabora essa relação, os exercícios pelos quais o sujeito se constitui como objeto de conhecimento, as práticas que permitem ao sujeito transformar seu próprio ser.

Passemos, pois, a analisar os atores do *panoptismo escolar* proposto pelo MESP e os modos de subjetivação presentes nas relações de saber-poder que formam seus modos de existência.

### *Professores*

Um dos pilares fundamentais do magistério moderno é a liberdade de cátedra, o que é frontalmente atacado pelos projetos de lei propostos pelo MESP a partir da suposição de que há uma doutrinação moral e ideológica de esquerda nas escolas brasileiras. Os professores são tidos como “bode expiatório”, esses devem ser vigiados e controlados no exercício de sua profissão, para assegurar uma educação neutra da “doutrinação ideológica”. Sabemos que educar não é adestrar, uma vez que o proselitismo deve ser combatido na escola.

O papel do professor não pode ser o de um pregador ou doutrinador. A escola deve ser livre. O ensino deve ser plural. Pluralismo não significa não ter nenhuma opinião, não tomar partido. Significa ter um ponto de vista e dialogar com outros pontos de vista. Quanto mais debate político, quanto mais reflexão crítica, mais se torna possível o equilíbrio e a pluralidade de opiniões [...] o doutrinador não problematiza, impõe sua própria verdade, é sectário” (GADOTTI, 2016, p. 157-158).

O argumento principal utilizado pelos defensores do Movimento Escola Sem Partido para justificar seu posicionamento é a garantia constitucional da liberdade de consciência e de crença, assegurado pelo inciso VI, VIII do artigo 5º da atual Constituição Federal: “VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença [...]; VIII - ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei”, a ideia do MESP é no sentido de que o(a) estudante não é obrigado(a) a ser exposto(a) na sala de aula à ideologias contrárias às suas crenças pessoais ou às dos seus responsáveis legais”. Porém, ressaltamos que a compreensão de crença deve ser entendida em termos de diversidade religiosa, logo não excluindo as religiões de matrizes africanas, entendemos ainda que não há turma de alunos exclusivamente pertencentes a determinada religião, ainda que a Escola seja privada e religiosa, muitos alunos de outras denominações estudam na instituição. Ou

seja, na proposta do MESP há uma homogeneização apriorística que invisibiliza a diversidade de religiões no país.

Além do mais a Constituição Federal é explícita quanto à liberdade de cátedra dos(as) professores(as), estabelecendo à prática do ensino no Art. 206, incisos II e III os seguintes princípios: “II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

O MESP defende que o professor deveria transmitir conteúdo sem crítica, problematização ou contextualização, em um ato mecânico, há um imenso debate nesta área do saber que assevera que o professor não pode ser um mero transmissor de informações, pelo simples fato de que o conhecimento é uma construção pautada na dúvida, na reflexão e no diálogo. Os professores não podem ser considerados meros reprodutores de conteúdos estanques e métodos customizados externamente ao processo de ensino. “Espera-se que pelo contrário, que trabalhem como intelectuais capazes de construir percurso profissional e pedagógico, com responsabilidade e honestidade. É nesse sentido que a liberdade de ensinar e aprender se contrapõe à alienação do trabalho docente e da aprendizagem pretendida na proposta de amordaçamento defendida pelo MESP” (XIMENES, 2016, p. 57).

Os professores no Brasil têm uma baixa remuneração, pouco prestígio profissional e, frente ao volumoso acesso a informações, sua docência tem sido ressignificada enquanto mediadora da aprendizagem. Mas, o MESP intensifica esse descrédito ao transformar o professor em inimigo público. Entre as tramitações no Congresso Nacional que corroboram para esse ideário destacam-se o projeto de lei do deputado Victório Galli (PSC/MT) que proíbe a distribuição de livros didáticos que falem de diversidade sexual, o projeto de lei nº. 1411/2015, do deputado Rogério Marinho (PSDB/RN), cujo relator é o deputado Izalci. Esse projeto tipifica o crime de assédio ideológico, que, de acordo com o projeto, significa: “toda prática que condicione o aluno a adotar determinado posicionamento político, partidário, ideológico ou qualquer tipo de constrangimento causado por outrem ao aluno por adotar posicionamento diverso do seu, independente de quem seja o agente”. E informa ainda que o professor, orientador, coordenador, que praticar dentro do estabelecimento de ensino terá a pena acrescida de um terço. Ou seja, as opiniões fora da escola, como nas redes sociais, poderão penalizar o profissional da educação.

Assim, mais grave que as invisibilidades dos reais problemas da educação ou a redução da autonomia profissional almejada pelo MESP, Vasconcelos (2016, p. 81) nos alerta para “a criminalização de professores que incluam em suas aulas debates sobre a religiosidade afro-brasileira, sobre diversidade de gêneros ou sobre pensamento marxista. A proposta de criminalização por ‘assédio ideológico’ ou ‘doutrinação marxista’ é muito semelhante ao que as ditaduras do Cone Sul chamaram de ‘terrorismo intelectual’.

Há um incentivo para que pais e alunos possam denunciar seus professores, o MESP somente enxerga a participação dos familiares e dos alunos em termos de delação, não os chama para discutir os problemas da escola, pressionar o governo por uma educação de qualidade ou para dirimir seus conflitos internamente, instala-se uma cultura persecutória no lugar da problematização e da reflexão. É a antítese da liberdade de expressão é censura que cala, abafa os debates e os diálogos. No limite é a impossibilidade de educar-se enquanto cidadão. “O objetivo desse movimento é silenciar vozes, criminalizando o trabalho docente; é perseguir, demitir e até prender docentes que defendem uma visão de mundo contrário *ao status quo* e colocar a educação a serviço dos interesses do mercado (GADOTTI, 2016, p. 151-153).

Segundo informou Manhas (2016, p. 20) o MESP criou uma Associação Escola Sem Partido para ter uma entidade com a qual pudesse recorrer à Justiça em casos que julgasse relevantes. E a primeira ação por eles promovida foi contra o INEP (Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), devido ao tema do Enem 2015, que tratava de violência contra as mulheres, tema que julgaram doutrinador e partidário.

A violência contra a mulher é reconhecida como grave problema em diversos tratados internacionais de direitos humanos, como a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (CEDAW), aprovada pela ONU em 1979, e outros que a seguiram. No Brasil, apesar dos avanços em termos de legislação como a Lei Maria da Penha, e a Lei de Feminicídio o número de assassinatos em decorrência do gênero é alarmante.

A respeito do rechaço ao papel da educação e da necessidade de um currículo que corrobora para a desconstrução das moralidades e papéis de gênero que sustentam a persistência e a prevalência da violência contra mulheres no Brasil, Melo (2016) argumentou sobre como a expressão “ideologia de gênero” provoca deslocamentos semânticos que desconstroem o conceito científico de gênero e desqualificam-no como

categoria analítica para compreensão histórica das violências praticadas contra mulheres e baseadas no gênero.

Contudo, é necessário superar o rótulo superficial de ideologia de gênero e entender que a sexualidade e o gênero se expressam na escola desde as pichações nos banheiros aos comportamentos em sala de aula, cabe aos professores discutir a complexidade desses temas, deve-se prezar pela pluralidade de ideias e não se negar a discutir as realidades que permeiam os alunos, capacitá-los para compreender a sociedade e mais que isso, transformá-la visando uma cultura de paz e de redução das desigualdades socioeconômicas.

### *Estudantes*

Para o Movimento Escola Sem Partido (MESP) o professor ter o poder de convencimentos dos alunos, enquanto estes são apresentados como vítimas de doutrinadores. A imagem de passividade apregoada aos jovens não corresponde à realidade nas escolas, os jovens são questionadores e não aceitam com facilidade o que se diz, ouvir uma informação é bem diferente de aceitá-la.

Há uma exagerada atribuição da formação de pensamento das pessoas. A Escola no século XXI definitivamente não é a instituição única da formação de uma pessoa, ainda que muito relevante. As pessoas formam-se no seu local de trabalho, na igreja que frequenta, nos movimentos sociais, em partidos políticos, nas suas casas e também nas ruas. Há diversas esferas de socialização, a complementaridade e o conflito entre essas esferas são, ambos, essenciais para que as pessoas construam sua visão de mundo a partir do contraste de ideias e experiências. Tentar evitar essa relação é fazer com que os filhos fiquem presos ao que pensam os pais, gerando uma visão anacrônica de mundo.

A regulação e o governo dos sujeitos e das populações são mecanismos necessários para “canalizar” suas capacidades para objetivos produtivos, no sentido de utilidade para o poder. Mas essa regulação e governo (no sentido foucaultiano) não estão necessariamente centralizados em qualquer instituição específica, como o Estado, por exemplo. O que caracteriza a sociedade contemporânea é precisamente o caráter difuso desses mecanismos de regulação e controle, dispersos que estão em uma ampla série de instituições e dispositivos da vida cotidiana (SILVA, 2011, p. 254).

Acreditamos que invés da censura aos professores, deve-se encorajar ainda mais o debate sobre as concepções políticas, os preconceitos vivenciados por determinados segmentos sociais para que os alunos possam analisar com profundidade tais temas e não transformar alguns tópicos do currículo em assuntos tabus.

Os professores brasileiros têm e terão professores socialistas, liberais, social democratas e conservadores, pois os professores inexoravelmente têm seus posicionamentos políticos. Mas o Escola sem Partido trata o estudante como uma tábua rasa, que somente reproduz aquilo que escuta. Subestimam radicalmente a capacidade de os alunos pensarem por conta própria e desenvolver raciocínios autônomos a partir de suas experiências na escola, na rua e na família (VASCONCELOS, 2016, p. 81).

### *Famíliares*

Um dos principais argumentos do MESP é que a “doutrinação ideológica” por parte dos professores afronta o artigo 12 da Convenção Americana sobre Direitos Humanos, que afirma que pais e seus filhos têm que ter uma educação moral de acordo com suas convicções. Há na verdade uma deturpação do citado artigo que diz respeito à liberdade religiosa que deve ser respeitada individualmente. Além do mais os Tratados Internacionais que o Brasil é signatário em termos de erradicação da violência contra a mulher e a favor dos direitos sexuais e reprodutivos não são sequer citados.

A não problematização do preconceito, da discriminação e da violência direcionada aos grupos não hegemônicos na sociedade devem ser discutidos nas escolas, pois tais temas estão diretamente relacionados ao fracasso escolar de muitos estudantes, com implicações graves em sua família e em sua empregabilidade. Ademais, há uma síntese ilusória sobre o conceito de família, um significado uno que não corresponde à diversidade familiar, pois aprisiona os modos de existência em termos de heteronormatividade e de família cristã. Em termos de gênero naturaliza os lugares sociais de homens e mulheres como únicas representações, e segregam qualquer outra forma de manifestação.

A escola não é extensão da casa dos alunos, os professores devem ter autonomia para implementar os currículos pensados coletivamente enquanto instituição escolar.

Na prática, ao impor as concepções religiosas, políticas e morais dos pais e das comunidades, pretende-se retirar a autonomia relativa das escolas e dos professores na produção de suas propostas pedagógicas (LDB, art. 12, I; art.

13, I; e art. 15), que, por sua vez é condição para a construção de ambientes educacionais plurais (XIMENES, 2016, p. 56).

A conclusão que Gadotti (2016, p. 153) chega, talvez por seus idealizadores terem relações com o ensino privado é de que o MESP:

É um movimento em favor da privatização da educação. Primeiramente se desqualifica a escola pública e, depois, se propõe “recuperar” essa escola por meio da gestão privada da escola pública ou por meio dos critérios privados de institutos e fundações empresariais. O Escola Sem Partido é apenas mais uma tentativa de destruir a Escola Democrática, a Escola Cidadã, uma conquista da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 1996.

Essas frentes de ataques à escola pública – às quais se deve somar a militarização das escolas – estão se fortalecendo mutuamente em torno de um renovado projeto liberal-conservador (XIMENES, 2016, p. 57). Desta forma, o panoptismo imposto pelo MESP se espalha na judicialização do ato de ensinar, na mesma medida em que recorre à lei para exercer sua legitimidade e ao parlamento como censor absoluto.

## **7. Judicialização da educação e criminalização da docência**

A educação pública brasileira tem várias dificuldades, dentre as mais graves estão os sucessivos cortes de verbas, a não efetivação da progressão na carreira dos profissionais da educação, não reconhecimento das gratificações de pós-graduação, não investimento em formação continuada do professor, fragilidade da gestão nas redes municipais e estaduais, evasão escolar, sem falar nos obstáculos ao acesso e à qualidade da educação. A historiadora Joana Vasconcelos assevera que a escola pública brasileira vive hoje uma contradição agravada pela herança escravista:

Temos leis que garantem o direito de todos ao conhecimento por meio da escola. Porém, nosso sistema educacional público vive em estado de exceção permanente que nos acostumamos, ingenuamente, a chamar de ‘crise’. Nascida como espaço de encontro entre diferentes classes sociais, no Brasil a escola pública tornou-se o lugar de socialização dos mais pobres e dos mais negros. As classes médias e altas, predominantemente brancas, retiram seus filhos da *realidade desagradável da gente comum*, e os protegem dentro das escolas particulares, nas quais provavelmente encontrarão maridos e esposas. (Grifos da autora VASCONCELOS, 2016, p. 78-79).

Frente a tantos problemas nos perguntamos se a alternativa seria levar a escola para os tribunais, uma vez que descumprisse as normas prolatadas pelo MESP? Acreditamos que o diálogo é um princípio de resolução de conflitos e que o ambiente escolar tem instâncias administrativas para dirimir seus impasses.

O MESP estimula uma cultura persecutória dos familiares, alunos, gestores, técnicos e até mesmo professores contra os professores. A família não é convidada para propor sugestões de melhoria, mas estimulada a denunciar. As associações de pais e mestres que poderiam ser potencializadas para o exercício plural e democrático de melhoria do ensino é invisibilizada, pois o que é ressaltado é a construção de uma cultura persecutória que tem por base a delação e não o diálogo.

A partir da genealogia da sociedade disciplinar, Foucault (2014) define quais os recursos utilizados para o bom adestramento. O autor resalta que o poder disciplinar não está somente na esfera da repressão, ou da interdição, o poder é mais que isso, ele *produz* sujeitos. “A disciplina ‘fabrica’ indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício”. (FOUCAULT, 2004, p. 167).

Nesse diapasão, o sucesso do disciplinamento escolar deve-se à vigilância hierárquica, à sanção normalizadora e a combinação de ambas em um procedimento específico: o exame. Assim, a proposta pedagógica persecutória do MESP estabelece a vigilância hierárquica institucional e dos familiares que solapa o poder concedido *a priori* ao educador. Ademais, todos aqueles que fugirem das prescrições sofrerão sanções por desobedecer a norma determinada pelo dispositivo curricular disciplinar: as normas descritas no cartaz. Tais técnicas de disciplinamento, tanto a vigilância como a normalização, devem estar expressas nas provas e nos exercícios escolares, a partir dos saberes que conduzam a produção de sujeitos dóceis politicamente e uteis economicamente.

Há na página do Escola Sem Partido o ícone de um alto falante onde está escrito “Enviar denúncia”. Ali também se encontra um modelo de notificação extrajudicial que adverte que medidas serão tomadas para reparar os ‘danos que Vossa Senhoria porventura vier a causar, no exercício de suas funções se praticar a doutrinação ideológica acima referida’. De acordo com Reis (2016, p. 120) “Outros movimentos veiculam modelo de notificação extrajudicial parecida, diferenciada quase que unicamente pela referência ao ensino de ‘ideologia de gênero’ no lugar dos exemplos de doutrinação ideológica definidos pelo Escola Sem Partido”. São esses mecanismos que já vem sendo utilizados e configuram o professor enquanto inimigo público, forjando a figura do “professor doutrinador”, uma realidade fabricada pelo panoptismo escolar.

Como tem demonstrado Rifiotis (2012), a “judicialização das relações sociais” não é fenômeno recente, tampouco circunscrito à proposta do MESP que aqui analisamos. No entanto, nela observamos de forma evidente e eficaz, mais um dos efeitos de tal judicialização. Como explica o autor, a expressão tem sido por ele usada “para designar os processos que se visibilizam através da ampliação da ação do Estado em áreas de ‘problemas sociais’ como mecanismo de garantia e promoção de direitos” (RIFIOTIS, 2014, p. 02). No caso analisado, notamos justamente o fortalecimento e espraiamento da intervenção estatal; à diferença que o mecanismo de garantia de direitos está fundamentado em uma lógica inversa (e liberal) segundo a qual o direito de uns deve prevalecer sobre os de outros.

### **8. Os partidos da Escola Sem Partido**

Descritos os mecanismos pelos quais operam o panoptismo escolar, resta ainda um questionamento pertinente: se o MESP defende projetos de leis, qual ou quais partidos têm impulsionado sua aprovação? De acordo com informações coletadas na página do MESP, centenas de candidatos e candidatas se comprometeram publicamente em apoiar a proposta do movimento. Para ratificar esse comprometimento foi criado o “Compromisso Político Público”, no qual as pessoas interessadas firmavam nome, partido e cargo disputado, seguido pelo texto:

Assumo publicamente o compromisso de, sendo eleito, apoiar com meu voto projeto de lei contra o uso das escolas e universidades para fins de propaganda ideológica, política e partidária, nos moldes da proposta elaborada pelo Movimento Escola Sem Partido.

Dos 128 candidatos que firmaram o compromisso, 36 foram eleitos. A partir das 128 adesões ao “Compromisso Político Público” de votar favorável aos projetos de lei do MESP, podemos responder ao questionamento anterior. O Partido Social Liberal (PSL), partido do presidente eleito, possui 32,4% do total de apoiadores. O segundo partido com mais adesões foi o Partido Novo (NOVO) com 18 assinaturas que correspondem a 14% do total de compromissos.

A despeito da neutralidade e do apartidarismo reivindicado por defensores do Movimento Escola Sem Partido, sua proposta legislativa tem sido assumida por partidos políticos de centro e de direita – no espectro da política partidária brasileira – e por

parlamentares de estreita relação com aqueles movimentos antiesquerda antes mencionados, o que sugere caminhos interpretativos intrigantes para compreender a oposição do MESP a conteúdos considerados de esquerda ou comunistas, ou à suposta “doutrinação ideológica”.

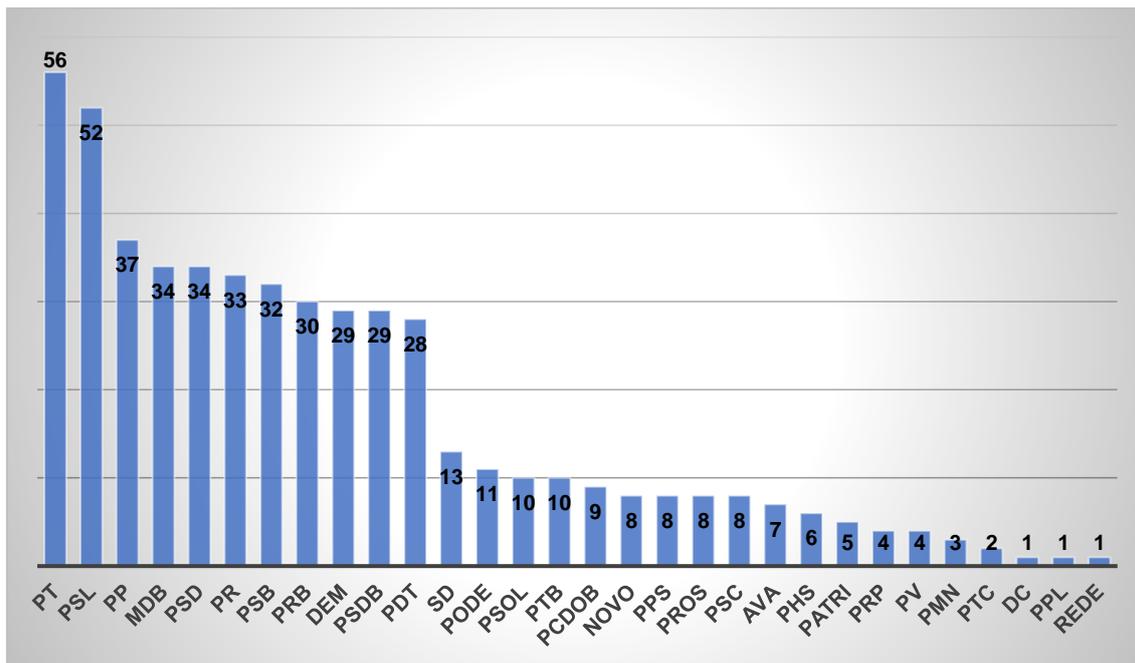
**Tabela 01 - Partidos que assinaram o “Compromisso Político Público” do MESP**

<b>PARTIDO</b>	<b>APOIADORES</b>
Partido Social Liberal (PSL)	59
Partido Novo (NOVO)	18
Partido Renovador Trabalhista Brasileiro (PRTB)	06
Democratas (DEM)	06
Patriota (PATRI)	05
Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB)	05
Partido da República (PR)	04
Partido Social Cristão (PSC)	04
Avante (AVANTE)	04
Progressistas (PP)	03
Partido Republicano Progressista (PRP)	03
Partido Social Democrático (PSD)	03
Solidariedade (SOLIDARIEDADE)	02
Democracia Cristã (DC)	01
Movimento Democrático Brasileiro (MDB)	01
Partido Popular Socialista (PPS)	01
Partido Republicano Brasileiro (PRB)	01
Partido Trabalhista Cristão (PTC)	01
Partido Verde (PV)	01
<b>TOTAL</b>	<b>128</b>

**Fonte: Elaborada pelos autores**

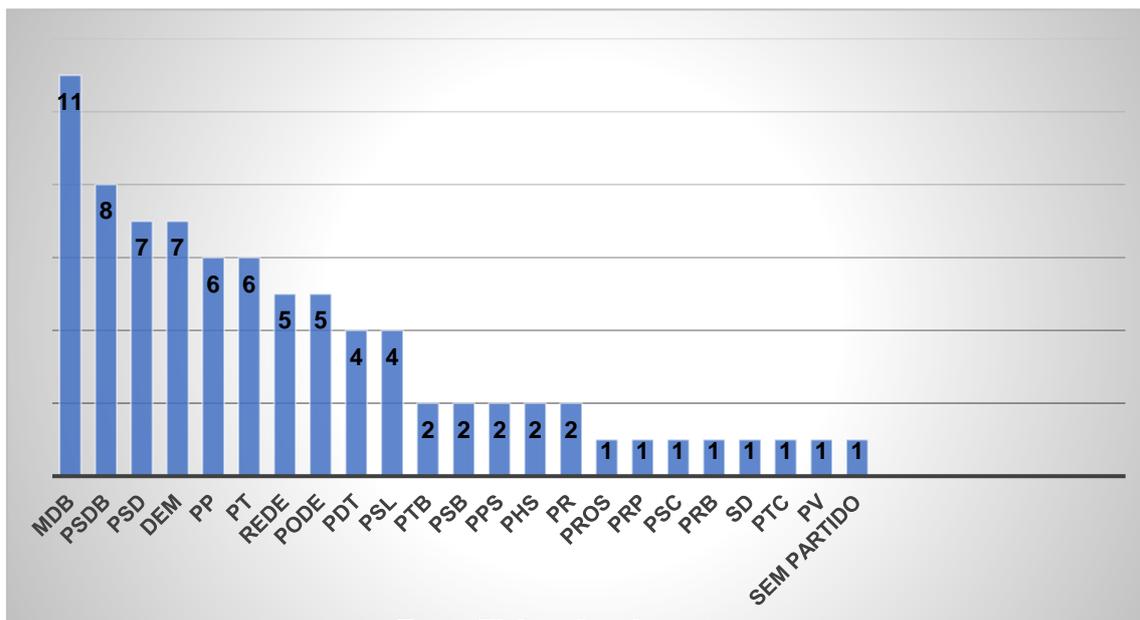
Na composição partidária da Câmara Federal para a legislatura 2019-2022 temos a ampliação da representatividade de 28 para 30 partidos. O Partido dos Trabalhadores (PT) – principal inimigo da campanha antiesquerda no Brasil – teve sua bancada reduzida de 69 para 56, enquanto o Partido Social Liberal (PSL) ampliou seus representantes de 01 para 52 deputados federais. No último pleito, os maiores derrotados foram o Movimento Democrático Brasileiro (MDB) e o (PSDB) cujos quadro foram reduzidos. No entanto, no Senado Federal, composto por 81 parlamentares, esses dois últimos partidos conquistaram as maiores bancadas, como demonstram os gráficos abaixo (figuras 02 e 03).

**Figura 02 - Número de Deputados Federais por partido (Legislatura 2019-2022)**



Fonte: Elaborado pelos autores

Gráfico 03 - Número de Senadores por partido (Legislatura 2019-2022)



Fonte: Elaborado pelos autores

Uma dedução possível – confirmada no primeiro semestre da legislatura – é a de que as maiores bancadas da Câmara dos Deputados, bem como as maiores bancadas do Senado apoiariam os projetos de lei do MESP que pautarão a matéria nos anos seguintes.

Em face de tal contradição, nos resta questionar se a melhor saída frente à alegada “doutrinação” é a interdição do debate. Afinal, estariam os defensores do MESP sendo tão “doutrinadores” quanto os seus opositores? Na verdade, essa contradição revela a

impossibilidade da neutralidade e explicita o autoritarismo da censura a determinados temas do currículo, como a sexualidade e a equidade de gênero.

Como atestam uma série de legislações, a educação escolar não pode ser neutra. É o que afirma o art. 205 da Constituição e tantas outras normas e tratados internacionais como Declaração Universal dos Direitos Humanos (artigo 26 § 2º); a Convenção relativa à luta contra a Discriminação no Campo de Ensino (artigo 5º ‘a’); o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (artigo 13º); a Convenção contra a discriminação Racial (artigo 7º); a Convenção sobre os Direitos da Mulher (artigo 1º) e a Convenção sobre os Direitos da Criança (artigo 29 § 1º ‘d’)” (XIMENES, 2016, p. 53).

Em face de críticas como essas, o MESP teve que reinventar-se discursivamente, passando de maneira sagaz a defender uma educação mais pluralista, ainda que o projeto de lei original – atualmente arquivado – não tenha sofrido alterações no mesmo sentido. Afinal, como defende Cara (2016, p.45), “sob o véu da pluralidade declarada, o que se observa é a promoção de um perigoso dogmatismo conservador”.

A censura dos conteúdos curriculares, a suposta neutralidade e a homogeneização das práticas escolares silenciam diferentes vozes dos sujeitos da educação e introduz ou restitui um modelo de ensino que restringe as possibilidades – sobretudo das pessoas mais pobres – de conhecer e pensar além dos saberes técnicos e profissionalizantes. Esses últimos – quando isolados ou fim único do processo de ensino-aprendizagem – visam exclusivamente o mercado e a produção nefasta de trabalhadores. A ampliação das formas de pensar e de conhecer prepara pessoas para a vida e para a cidadania, o que não está necessariamente dissociado da capacitação técnica (de qualidade) para o exercício profissional (com dignidade).

### **Onde há poder, há resistência**

Na minuta para projetos de lei fornecida pelo MESP (incluída em muitos dos projetos de lei antes mencionados neste artigo), observamos a mesma retórica de preocupação com a proteção das crianças e a salvaguarda da família, ameaçadas por professores que disseminam um suposto conteúdo feminista, radical e neomarxista que contesta a maternidade, a família e incentiva a sexualização infantil:

É fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas; e para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral

sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis.

Essa retórica, como demonstramos, advém de livros e documentos católicos – como os que analisamos na primeira seção de nosso artigo –, mas também é produzida pela incorporação e atualização de seu conteúdo por uma hermenêutica evangélica, habilmente mobilizada por parlamentares brasileiros, como é possível observar no teor dos projetos de lei que tramitam por todo o Brasil; em discursos parlamentares (como os analisados por LUNA, 2017); ou mesmo no discurso do presidente citado em nossa epígrafe.

A persistente atuação da Frente Parlamentar Evangélica na censura dos parâmetros que regem a educação pública brasileira; a enxurrada legislativa para banir a perspectiva de gênero – intencionalmente convertida na famigerada “ideologia de gênero” –; o lobby político para impor o programa Escola Sem Partido nos três níveis do estado brasileiro; a numerosa e assídua participação de ativistas religiosos (católicos e evangélicos) nas seções e audiências públicas para a discussão de proposições legislativas atinentes à educação são apenas alguns dos fatores que – como descrevemos anteriormente – demonstram dois aspectos. Primeiro, como o Poder Legislativo se constituiu, nos últimos anos, lugar privilegiado para enfrentamentos, disputas, negociações, legitimação e legalização do reconhecimento ou rechaço de direitos sexuais e morais religiosas, principalmente na educação pública. Segundo, evidenciam como o parlamento se constitui importante ator nesse campo para onde, antes, já se direcionavam muitas das lutas feministas e LGBT por reconhecimento de direitos nas últimas décadas (MELO DA CUNHA & CANDOTTI, 2017, p. 06).

A compreensão dessa dinâmica e da atuação de forças de resistência internas ao dispositivo aqui analisado, nos ajuda a compreender esses acontecimentos desde a abordagem foucaultiana. Como bem afirmou Foucault “onde há poder, há resistência”. Nesse sentido, tanto podemos analisar a emergência dessas frentes conservadoras como resistência aos avanços no reconhecimento dos direitos sexuais, compreendendo-as na dinâmica interna dos dispositivos que as engendram, como podemos reconhecer outras formas de resistência, aquelas que se empenham em conter o conservadorismo manifesto na atuação das frentes analisadas.

Em todos os processos aqui analisados, da sanção do PNE até a aprovação da BNCC, passando por todos os intentos legislativos de coibir a perspectiva de gênero e

impor a censura escolar, notamos também a existência de massivas manifestações populares; a apropriação didática da linguagem das redes sociais; a formação de associações de professores em defesa da autonomia profissional; a produção de vídeos orientando professores a se defender frente a censura, ameaça e difamação; a emissão de pareceres judiciais atestando a inconstitucionalidade de leis de censura.

Para oferecer exemplos mais concretos, recentemente, foi produzido um Manual de defesa contra a censura nas Escolas elaborado por mais de 60 organizações de defesa da educação e dos direitos humanos com apoio da Fundação Malala, Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão (PFDC) e do Ministério Público Federal (MPF). E isso nos remete a compreender a resistência como parte das relações de saber-poder, tal como concebia Foucault:

As relações de poder suscitam necessariamente, reclamam a cada instante, abrem a possibilidade de uma resistência; porque há possibilidade de resistência e resistência real, o poder daquele que domina trata de manter-se com tanto mais força, tanto mais astúcia quanto a resistência (FOUCAULT, 1994, p. 387).

A homogeneização e a naturalização devem ser criticadas, a escola não deve ocultar suas divergências. Ao contrário, o debate plural e democrático deve ser estimulado. Não pode haver censura sobre assuntos relevantes à compreensão de nossa sociedade, de seus desafios, diversidade, conflitos e dificuldades.

A escola, como parte do mundo, reflete sua sociedade e, portanto, encontra-se atravessada por várias ideologias, moralidades, posicionamentos políticos e formas de conhecimento, científicas ou não. A limitação da liberdade pelo interdito de políticas educacionais que reconheçam e respeitem a diversidade de gênero e que favoreçam a formação cidadã prejudicará sobremaneira a formação de estudantes e, em última instância, estacionará a compreensão desses estudantes sobre si mesmos, sobre a sociedade da qual participam e do Brasil enquanto nação diversa e plural.

Os objetivos educacionais públicos de justiça social e equidade devem ser praticados por todos, não apenas pela educação formal, mas pelo Estado, pelo conjunto da sociedade e pela família. Projetos de lei como os propostos pelo Movimento Escola Sem Partido e pelos atores contrários à “ideologia de gênero” contribuem para o fortalecimento do radicalismo e da incapacidade de diálogo em favor de uma escola tecnocrata, conservadora e da imposição de um currículo e uma pedagogia persecutória, mantida pela vigilância perene de professores.

## REFERÊNCIAS

- BONNEWIJN, Olivier. **Gender, quem és tu?** Comissão Nacional Pastoral Familiar/CNBB, Campinas/SP, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base.** Brasília, 2017.
- BURGGRAFF, J. Gender. In: PONTIFICIO CONSEJO PARA LA FAMILIA. **Lexicón: Términos ambiguos y discutidos sobre familia, vida y cuestiones éticas.** Madrid: Ediciones Palabra, 2004. p. 511-519.
- BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade.** 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CARA, Daniel. O Programa “Escola Sem Partido” quer uma escola sem educação. In: **A Ideologia do Movimento Escola Sem Partido.** 1.ed. São Paulo: Ação Educativa, 2016.
- CARRARA, Sergio. **Moralidades, racionalidades e políticas sexuais no Brasil contemporâneo.** Mana, 2015.
- CASTRO, Eduardo. **Vocabulário de Foucault: um percurso por seus temas, conceitos e autores.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- CORNEJO-VALLE, Mónica; PICHARDO, J. Ignacio. La “ideología de género” frente a los derechos sexuales y reproductivos. El escenario español. **Cad. Pagu.** 2017, n.50, 175009.
- MELO DA CUNHA, Flávia. O túnel, o Frota, a ideologia de gênero. **Ponto Urbe**, v.3, n.1, p. 3137, 2016.
- FERRARO, José Luís Schifino. O currículo como campo de práticas discursivas: Foucault, subjetivação e (pós)modernidade. **Revista Travessias.** Cascavel, PR: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2009. p.1-16.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão.** Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2012. (Coleção estudos Foucaultianos, 9).
- FOUCAULT, Michel. **Dits et Écrits III.** Paris, Gallimard, 1994.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I – A vontade de saber.** 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- FOUCAULT, Michel. **O cuidado com a verdade.** In: FOUCAULT, Michel. Ditos & escritos V – Ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970.** 23ª edição. São Paulo. Editora Loyola, 2013.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** 42. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- FREIRE, Paulo (2015 [1968]). **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FRY, Peter; CARRARA, Sérgio. “Se oriente, rapaz!”: Onde ficam os antropólogos em relação a pastores, geneticistas e tantos “outros” na controvérsia sobre as causas da homossexualidade?. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 59, n. 1, p. 258-280, 2016.

GIROTTI, Eduardo. Um ponto na rede: o “Escola Sem Partido” no contexto da escola do pensamento único. In: **A Ideologia do Movimento Escola Sem Partido**. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

GUISASOLA, Jose Manuel Martinez. **La ideologia de género: génesis filosófica, desarrollo doctrinal y incursión jurídica**. Punto Rojo: Sevilla, 2018.

LUNA, Naara. A criminalização da “ideologia de gênero”: uma análise do debate sobre diversidade sexual na Câmara dos Deputados em 2015. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 50, e175018, 2017. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/18094449201700500018>. Acesso em: 15 dez. 2018.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do Movimento Escola Sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educ.Soc.**, Campinas, v. 38, n.139. p. 507-524, abr.-jun., 2017.

MANHAS, Cleomar. Nada mais ideológico que “Escola Sem Partido”. In: **A Ideologia do Movimento Escola Sem Partido**. São Paulo: Ação Educativa: 2016.

MARQUÉZ, Nicolás; LAGE, Agustín. **El libro negro de la nueva izquierda**. Buenos Aires: Unión Editorial, 2016.

MAZZARIELLO, Carolina Cordeiro; FERREIRA, Lucas Bulgarelli. "Gênero". In: **Enciclopédia de Antropologia**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2015. Departamento de Antropologia. Disponível em: <http://ea.fflch.usp.br/conceito/gênero>. Acesso em: 12 jun. 2019.

MELO DA CUNHA, Flávia. A caça à ideologia de gênero no Legislativo Brasileiro. In: **Anais do CONACIR**. Juiz de Fora, MG: Programa de Pós-Graduação em Ciência da Religião / UFJF, 2016. p. 420-427. Disponível em: [https://www.academia.edu/37316670/A\\_ca%C3%A7a\\_%C3%A0\\_ideologia\\_de\\_g%C3%AAnero\\_no\\_Legislativo\\_Brasileiro](https://www.academia.edu/37316670/A_ca%C3%A7a_%C3%A0_ideologia_de_g%C3%AAnero_no_Legislativo_Brasileiro). Acesso em: 12 jun. 2019.

MELO DA CUNHA, Flávia. El surgimiento de una teoría religiosa de género? Análisis de los procesos de caza de la ideología de género en los Planes de Educación de Brasil. In: XXIII COLOQUIO INTERNACIONAL DE ESTUDIOS DE GÉNERO - SEXUALIDAD Y ESTADO, 2016, Cidade do México-México. **Memorias [...]**. Ciudad de Mexico: Centro Universitario de Estudios de Género, 2016b. v. 1. p. 105-118.

MELO DA CUNHA, Flávia. Uma cruzada latino-americana contra a “ideologia de gênero”? In: V SEMINÁRIO INTERNACIONAL VIOLÊNCIA E CONFLITOS SOCIAIS: CRIMINALIZAÇÃO, CONTROLE E PUNIÇÃO, 2016, Fortaleza/CE. **Anais [...]** V Seminário Internacional Violência e Conflitos Sociais: criminalização, controle e punição. Fortaleza, 2016c.

MELO DA CUNHA, Flávia; CANDOTTI, F. M. Por el Derecho a la Vida y a la Familia?: uma interpretação butleriana dos agenciamentos discursivos sobre “ideologia de gênero” na América Latina. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÉNERO 11 & 13º MUNDOS DE MULHERES, 2017, Florianópolis/SC. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2017.

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista à ideologia de gênero” Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. **Revista Direito & Práxis**. Rio de Janeiro, v. 07, n.15, 2016, p. 590-621.

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à: Escola Sem Partido (non-partisan school) and gag laws in Brazilian congress. **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, p.590-621, 2016.

MISKOLCI, Richard. Pânicos morais e controle social: reflexões sobre o casamento gay. **Cadernos Pagu**, Campinas, n.28, p.101-128, 2007.

NATIVIDADE, Marcelo et al. (orgs.). **Valores religiosos e legislação no Brasil: a tramitação de projetos de lei sobre temas morais controversos**. Rio de Janeiro: Garamond/FAPERJ, 2009.

O’LEARY, Dale. **The gender Agenda: redefining equality**. Vital Issues Pr, 1997.

REIS, Toni. Gênero e LGBTfobia na Educação. *In: A Ideologia do Movimento Escola Sem Partido*. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

REVOREDO, Alzamora O. Ideología de género: sus peligros y alcances. *In: Pontificio Consejo para la Familia: Lexicón. Términos ambiguos y discutidos sobre familia, vida y cuestiones éticas*. Madrid: Ediciones Palabra. 2004, p. 575-590.

REVOREDO, Alzamora O. **Ideología de género: sus peligros y alcances**. Lima, Peru: Conferência Episcopal Peruana, 1998. Disponível em: <http://www.staffcatholic.net/archivos/lexicon/ideologiadegenero.pdf> Acesso em: 19 jul. 2016.

RIFIOTIS, Theophilos. Judicialização das relações sociais e as políticas de atenção aos idosos. Anais do 36º Encontro Anual da ANPOCS. 2012. Disponível em <http://portal.anpocs.org/> Acesso em: 22 set. 2014.

RIFIOTIS, Theophilos. A judicialização e as configurações do sujeito “conflito com a lei”: reflexões sobre um sujeito compósito. IV Seminário Internacional "Violência e Conflitos Sociais: Territorialidades e l Negociações". UFC, Fortaleza. 2014. Disponível em <https://www.researchgate.net/> Acesso em: 10jul2019.

ROSADO-NUNES, Maria José Fontelas. A “ideologia de gênero” na discussão do PNE: A intervenção da hierarquia católica. **Horizonte** - Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião, Belo Horizonte, p. 1237-1260, set. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.5752/P.2175-5841.2015v13n39p1237>. Acesso em: 14 dez. 2018.

RUBIN, Gayle. The traffic in women: notes on the "political economy of sex. *In: REITER, Rayna (ed.) Toward an Anthropology of Women*. New York: Monthly Review Press, 1975, p.157-211.

SCALA, Jorge. **La ideología del género: El género como herramienta de poder**. Ediciones Logos: Rosario, 2010.

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

SHELDON, Louis. **A estratégia: O plano dos homossexuais para transformar a sociedade**. Editora Central Gospel: Rio de Janeiro, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (Org). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SOLARI, Renato Merino. El Enfoque de género en el currículo nacional: una aproximación desde la interculturalidade. **Acta Herediana**. Peru, v. 60, n. 2, 2017, p. 14-21.

VASCONCELOS, Joana Santarém. A Escola, o Autoritarismo e a Emancipação. In: **A Ideologia do Movimento Escola Sem Partido**. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

VEIGA NETO, Alfredo (Org.). **Crítica pós estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

VEIGA NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VEIGA-NETO, A. **De geometrias, currículo e diferenças**. Educação & Sociedade, v.23, n. 79, 2002, p. 163-186.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Currículo: um desvio a direita ou delírios avaliatórios?** In: Anais do XX Colóquio de questões curriculares e VI Colóquio Luso-Brasileiro de currículo, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

XIMENES, Salomão. O que o Direito à Educação tem a dizer sobre “Escola Sem Partido”. In: **A Ideologia do Movimento Escola Sem Partido**. São Paulo: Ação Educativa, 2016.