



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE CIÊNCIA POLÍTICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA POLÍTICA**

**O imaginário conservador na educação: uma análise dos discursos  
das audiências do Escola sem Partido (PL nº 7.180/14)**

*Michel Baltazar de Oliveira Filho*

**Brasília**

**2019**

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE CIÊNCIA POLÍTICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA POLÍTICA

O imaginário conservador na educação: uma análise dos discursos das  
audiências do Escola sem Partido (PL nº 7.180/14)

*Michel Baltazar de Oliveira Filho*

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência Política do Instituto de Ciência Política da Universidade de Brasília como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Ciência Política.

Orientador: Prof. Dr. Luis Felipe Miguel

Brasília  
2019

O imaginário conservador na educação: uma análise dos discursos das audiências do  
Escola sem Partido (PL n° 7.180/14)

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência Política do Instituto de Ciência Política da Universidade de Brasília como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Ciência Política.

Banca Examinadora

---

Prof. Dr.: Luis Felipe Miguel (orientador) – IPOL/Universidade de Brasília

---

Profa. Dra.: Flávia Biroli – IPOL/Universidade de Brasília

---

Profa. Dra.: Olgamir Amancia Ferreira – FUP/Universidade de Brasília

---

Profa. Dra.: Danusa Marques (suplente) – IPOL/Universidade de Brasília

*"It was necessary to bury the myth of the 'school as liberating force,' guarantor of the triumph of 'achievement' over 'ascription,' of what is conquered over what is received, of works over birth, of merit and talent over heredity and nepotism, in order to perceive the educational institution in the true light of its social uses, that is, as one of the foundations of domination and of the legitimation of domination".*

Pierre Bourdieu,  
The State Nobility.

*"Pelo fato mesmo de esta prática educativa constituir-se em uma situação gnosiológica, o papel do educador problematizador é proporcionar, com os educandos, as condições em que se dê a superação do conhecimento no nível da 'doxa' pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá, no nível do 'logos'".*

Paulo Freire,  
Pedagogia do Oprimido.

## **Resumo**

Este trabalho, baseado na análise do discurso parlamentar, buscou identificar os eixos de sentido que construíram o debate acerca do Escola sem Partido (ESP) na Câmara dos Deputados. Para tal, a investigação adentrou nos enunciados das audiências legislativas do Projeto de Lei número 7.180 de 2014, mais especificamente, nas falas do parlamentares e convidados presentes na comissão especial, instaurada em 2017. Pelo teor da proposta – que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e restringe conteúdos pedagógicos – o ESP ganhou notoriedade, defensores e opositores; os principais porta-vozes, em sua maioria, integraram a comissão estudada. Analisando a construção do conflito, constatou-se cinco bases que sustentam a defesa do ESP: uma visão limitada da função da escola e do papel do educador; a moralização do tema da educação sexual; o retorno do discurso anticomunista; o emprego do imaginário religioso da guerra cultural; e a disputa discursiva relativa aos limites da liberdade de expressão de profissionais de ensino.

Palavras-chave: Escola Sem Partido. Pânico moral. Ideologia de gênero. Anticomunismo. Conservadorismo.

## **Abstract**

This work, based on parliamentary discourse analysis, sought to identify the main frames of meaning that constituted the controversy over the Escola sem Partido in the Chamber of Deputies in Brazil. For such, we analyzed the public hearings, bills and technical reports of Bill 7,180/14 inside the 2017 special commission approved to discuss the matter. The reason for that lies on the commission's composition: leading right-wing congressman and spokesperson advocating the issue. Our findings pointed out five major structures of meaning: a limited view of educational goals and a specific role attributed to educators; the moralization of the gender debate on education; a resurfaced anti-communist discourse; the religious rooted presupposed culture war of conflicting values; and the discursive battle over the limits of freedom of speech in schools.

Keywords: Non-partisan school. Moral panic. Gender ideology. Anti-communism. Conservatism.

## **Sumário**

|  |            |
|--|------------|
| <b>Introdução.....</b>   | <b>9</b>   |
| <b>Capítulo 1. Escola sem Partido e o problema de gênero.....</b>      | <b>12</b>  |
| Construindo um ponto de vantagem.....                                  | 13         |
| A segunda aparição de gênero e sua dimensão ideológica.....            | 15         |
| O ponto de encontro entre gênero e o Escola sem Partido.....           | 22         |
| A (im)precisão analítica do conceito de ideologia.....                 | 27         |
| A contingência das disputas discursivas e o conceito de hegemonia..... | 32         |
| <b>Capítulo 2. A hegemonia conservadora na educação.....</b>           | <b>36</b>  |
| Os impasses da teoria.....   | 37         |
| Doutrinação, doutrinadores e doutrinados.....                          | 41         |
| Macarthismo à brasileira.....  | 46         |
| O avanço do conservadorismo.....                                       | 50         |
| <b>Capítulo 3. O recorte de pesquisa.....</b>                          | <b>53</b>  |
| O objeto.....  | 54         |
| O discurso parlamentar.....  | 55         |
| A tramitação do Projeto de Lei nº 7.180 de 2014 e seus apensados.....  | 55         |
| As audiências do Escola sem Partido.....                               | 59         |
| Os parlamentares.....  | 60         |
| Os convidados.....   | 64         |
| <b>Capítulo 4. Sentidos em disputa.....</b>                            | <b>67</b>  |
| Visões da educação.....  | 68         |
| Moralizando o debate.....  | 79         |
| Em guarda contra o perigo vermelho.....                                | 87         |
| A guerra imaginada.....  | 95         |
| Sobre a liberdade.....   | 103        |
| <b>Conclusão.....</b>  | <b>115</b> |
| <b>Referências.....</b>  | <b>119</b> |
| <b>Anexo.....</b>  | <b>128</b> |

## **Quadros, tabelas e listas**

|   |    |
|---|----|
| <b>Quadro 1</b> – Trechos do PLS n° 193/2016 e da Nota Técnica.....                           | 44 |
| <b>Quadro 2</b> – Cartaz que deve ser afixado nas escolas.....                                | 57 |
| <b>Tabela 1</b> – Lista de Projetos de Decreto da Câmara que reagem à temática de gênero..... | 20 |
| <b>Tabela 2</b> – Projetos de lei apensados ao PL n° 7.180/14.....                            | 58 |
| <b>Tabela 3</b> – Parlamentares favoráveis que discursaram na comissão especial.....          | 61 |
| <b>Lista 1</b> – Convidados a favor do ESP.....   | 62 |

## **Lista de siglas**

- AIE** – Aparelho Ideológico do Estado
- CADH** – Convenção Americana de Direitos Humanos
- CCJC** – Comissão de Constituição, Justiça e de Cidadania
- CDHM** – Comissão de Direitos Humanos e Minorias
- CE** – Comissão de Educação
- CNCD/LBGT** – Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoções dos Direitos de Lésbicas, Gays, Travestis e Transexuais
- CNTE** – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
- COFENEN** – Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino
- CONTEE** – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino
- DIAP** – Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar
- DST** – Doença Sexualmente Transmissível
- ESP** – Escola sem Partido
- FNE** – Fórum Nacional de Educação
- FPE** – Frente Parlamentar Evangélica
- FPMCAR** – Frente Parlamentar Católica
- LDB** – Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
- LGBT** – Lésbicas, Gays, Bissexuais e Travestis
- MBL** – Movimento Brasil Livre
- MEC** – Ministério da Educação
- MESP** – Movimento Escola sem Partido
- MP** – Medida Provisória
- PCESP** – Professores Contra o Escola sem Partido
- PDC** – Projeto de Decreto Legislativo
- PEC** – Projeto de Emenda Constitucional
- PISA** – Programme for International Student Assessment
- PL** – Projeto de Lei da Câmara
- PLS** – Projeto de Lei do Senado
- PNE** – Plano Nacional de Educação
- SINEPE** – Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino
- UNDIME** – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

## Introdução

Arquivado pela não aprovação em comissão ao final da 55ª legislatura na Câmara dos Deputados, o projeto de lei (PL) número 7.180 do ano de 2014 é conhecido como a proposta legislativa em que tramita outro apensado, o PL nº 867/15 que institui o "Programa Escola sem Partido (ESP)". Em geral, todos os projetos posteriormente apensados ao primeiro tramitaram na mesma comissão especial, criada para "debater" a proposição, iniciada em 2017 e notoriamente apontada como a "comissão do ESP", ou "audiências do ESP".

Criado no Brasil, o ESP se constitui como uma reivindicação política objetivada em instituir uma legislação restritiva em torno dos princípios que regem o sistema educativo – instituição sancionada pelo Estado brasileiro. Este estudo tem por objetivo entender os sentidos em torno desta controvérsia através da análise das construções discursivas – o que falaram – dos atores políticos envolvidos no debate dentro das audiências públicas do PL nº 7.180/14.

Chamando a atenção da opinião pública com a dispersão de dezenas de projetos no congresso e centenas de propostas legislativas nos estados brasileiros, o ESP passa a englobar narrativas e conquistar adeptos à direita no país. Nesse sentido, a investigação tem o potencial de revelar as facetas desse fenômeno contemporâneo diminutamente investigado.

Ao longo dos últimos anos muito foi dito acerca do que *representa* o Escola sem Partido (ESP): a criminalização da prática educativa e do pensamento crítico (a censura); um ataque à educação democrática; uma reação religiosa à temáticas específicas; as demandas de setores políticos conservadores; uma consequência da força da direita política na sociedade, etc. As diversas críticas denotam a importância que o tema ganhou no debate público. Disso, podemos afirmar dois pontos que não são mutualmente excludentes. Primeiro, identificamos que a discussão se desenvolveu de forma heterogênea, por isso a multiplicidade de interpretações sobre a proposta; e segundo, o ESP é mais do que aparente ser. Com esta ideia em mente, a investigação tenta demonstrar a complexidade do problema.

Idealizado por um único indivíduo, o ESP foi entendido como a consequência de um sentimento forte, porém passageiro, do advogado e procurador paulista Miguel Nagib em 2003. De acordo com fontes do *website* [escolasempartido.com](http://escolasempartido.com), o sujeito fez campanha (distribuiu panfletos) contra um professor de História de uma escola privada de Brasília após saber, por sua filha, que o educador havia "comparado" Ernesto Che Guevara, guerrilheiro

argentino, com São Francisco de Assis, frade católico na Itália do século XIII<sup>1</sup>. Nagib, com isso, enviou uma carta aberta a escola questionando o teor de "facciosismo político-ideológico" das aulas ministradas. A sua sensação de repulsa em questão somou-se a uma profunda impotência após perceber que, além de não obter uma resposta oficial da instituição, recebeu cartas-respostas dos alunos que condenaram a conduta do advogado.

Nos anos subsequentes o procurador paulista conduziu metodicamente uma agenda privada de disseminação das suas opiniões que fundamentam a iniciativa do ESP: a extrema necessidade de combater a "doutrinação ideológica" no sistema de ensino. Esse era o discurso (ideologia) central do ESP. Pela falta de lógica, clareza e fundamentos legais, como afirmou Penna (2017), a proposta não foi corretamente enfrentada em qualquer espaço de debate.

A riqueza deste estudo está em analisar os enunciados do ESP a partir do momento em que ele se transforma em uma proposta legislativa da Câmara. Por mais estranho que possa parecer, podemos dizer que a disputa pela aprovação passa muito rapidamente pelo debate da inconstitucionalidade, indo direto para a tentativa de formar, ao longo dos anos, uma opinião pública favorável, também apontado por Penna (2017). Ao que parece, até os dias de hoje, identifica-se tanto argumentos de que a proposta era mais uma forma de censura quanto que professores estariam "doutrinando" crianças e jovens – discurso dissimulado de outras maneiras.

Nesse sentido, o surgimento do ESP retrata a forma pela qual a instituição educacional está vulnerável a se tornar o bode expiatório de problemas econômicos e sociais. Diretamente ou não, percebe-se a atitude de inculpar a educação por uma série de problemas estruturais da sociedade. Dito em um contexto mais amplo, os professores são testemunhas do empreendimento, como coloca Apple (1990, p. 8), que exporta crises produzidas pelas práticas e políticas de grupos dominantes *para* as escolas.

Outro ponto relevante seria o de apontar uma característica singular que norteia as demandas formalizadas pela idealização do ESP. Elas descansam sobre o desconhecimento da natureza política da educação. Esta condição primária, quando não é completamente compreendida, gera, quer queiramos quer não, uma extensa pressão sobre o sistema de ensino. A origem do desconhecimento, socialmente situado, torna-se em último caso a base da sua reprodução.

---

<sup>1</sup> Submetido como um artigo no website do movimento ESP, é descrito como o "Caso Sigma". Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/sindrome-de-estocolmo/114-caso-sigma>. Acesso em 25 dez. 2018.

Voltando ao assunto de pesquisa, a dissertação é dividida em quatro partes. Na tentativa de elucidar descritivamente a problemática, o capítulo um – "Escola sem Partido e o problema de gênero" – mescla uma discussão envolvendo conceitos políticos como ideologia e hegemonia em relação ao início da controvérsia do movimento, seu histórico dentro e fora do parlamento, os demais atores envolvidos no processo político e as origens discursivas que embasam a proposta. O capítulo dois ("A hegemonia conservadora na educação"), tenta traçar estratégias que constituem o avanço conservador no sistema de ensino atual dando atenção ao discurso de "doutrinação" e suas consequências objetivas – o cerceamento dos direitos de educadores e educandos –; antes fazendo uma breve discussão dos impasses que se encontram as teorias da educação. Já no capítulo três, estabeleço o recorte temático, espacial e temporal, a técnica de investigação utilizada, as características dos dados (as falas) e detalhes da tramitação dos projetos e seus atores. O quarto capítulo, de análise dos discursos, se esforça para identificar as narrativas (os quadros, as visões) constitutivas dessa nova imaginação da educação no Brasil.

**Capítulo 1**  
**Escola Sem Partido e o problema de gênero**

## **Construindo um ponto de vantagem**

Nós, pesquisadores na área das ciências sociais, muitas vezes nos encontramos no meio das coisas (no centro da narrativa estudada). Porém, a construção do conhecimento envolve a provisão de um panorama sólido da realidade (estar um passo à frente da discussão). Visando a precisão analítica do fenômeno é vantajosa a reativação de conceitos abandonados pela literatura, ou que perderam a utilidade ao longo do tempo. Em geral, este capítulo retorna à problemática das diferentes linguagens e seus efeitos na sociedade, mais especificamente, de qual forma podemos investir em entender os recentes acontecimentos políticos ligados à controvérsia do Programa Escola sem Partido e à questão de gênero – como eles se conectam e se afastam um do outro.

Esse capítulo demonstrará que toda controvérsia do projeto de lei do Escola sem Partido e da imposição de legislações mais restritivas na área de educação convergem para a importância das diferentes linguagens na sociedade. A noção de gênero, introduzida pelos estudos acadêmicos e pelos movimentos sociais contemporâneos, visou, sobretudo, banir discursos discriminatórios que ainda permeiam a sociedade. Igualmente, o conhecimento de gênero e o seu emprego pelos movimentos nas sociedades teve a função de desnaturalizar processos sociais de legitimação da subordinação e da dominação. Nessa lógica, a produção do termo na literatura feminista serve como ferramenta dentro do terreno da necessidade do combate às desigualdades. Logo, gênero deve ser entendido como uma linguagem; tendo em mente que essa simplificação do campo social é uma ação proposital que trará ganhos para a análise.

Levando em consideração a literatura, o conceito de gênero deve ser compreendido como a organização social da diferença sexual, isto é, um conhecimento que estabelece entendimentos sobre as diferenças corporais, como explica Scott (1999); nesse sentido, é uma variável da organização social entre muitas que elucida arbitrariedades intrincadas na sociedade (idem). Por ser uma categoria importante para esclarecer as relações de poder, é um conhecimento que integra a política. Como fundamenta Scott (1999), devido ao fato de que estruturas e ideias políticas moldam e limitam o conteúdo do discurso social, mesmo aqueles que estão excluídos de participar na arena política são definidos por ela. Devido a essa contextualização, a categoria é capaz de explicar que, para que essa ação ocorra, a política necessariamente naturaliza comportamentos e desqualifica outros (idem). Essa noção depende, sobretudo, que as desigualdades sexuais são socialmente construídas e

institucionalizadas na sociedade, como afirmou Okin (2008, p. 306). Novamente, como mostra Scott, a linguagem surge da necessidade:

O termo 'gênero' faz parte da tentativa empreendida pelas feministas contemporâneas para reivindicar um certo terreno de definição, para sublinhar a incapacidade das teorias existentes para explicar as persistentes desigualdades entre as mulheres e os homens. (Scott, 1995, p. 85).

O que a relação entre a linguagem e a política nos diz é de extrema importância para esta investigação, contudo, esse empreendimento reflexivo exige, primeiro, o reforço da ideia de que gênero, como uma linguagem, é um instrumento que se usado em determinadas situações de conflito em diversos espaços reflete sua própria característica valorativa. *Grosso modo*, afirmar que a linguagem não é neutra é tomar uma decisão de como as coisas devem ser dentro do horizonte da impossibilidade de concretude de qualquer crença. Estritamente sobre a linguagem de gênero, compartilha-se a percepção da necessidade da ferramenta para a defesa das identidades e das agendas que nascem dentro do conflito político, levando sempre em consideração a incapacidade de concretização de qualquer ideia política nos seus próprios termos.

Isso é dito porque a política é uma atividade social conduzida através da linguagem, ou seja, um sistema de expressão que emprega símbolos. Como coloca Heywood (2004), a ideia de que palavras representam coisas pode levar à percepção de que a linguagem seria essencialmente passiva, i.e., que ela meramente espelharia a realidade da melhor forma possível. Entretanto, para o autor ela seria positiva e ativa, já que ela não apenas refletiria a nossa realidade, mas seria capaz de moldar o que vemos e estruturar nossas atitudes para o mundo. Nessa linha, ele chega a afirmar que a linguagem se encontraria particularmente forte na política, onde quem a emprega "possui incentivos para manipular e confundir" (ibid., p. 2); sua utilidade na política não seria apenas um meio de expressão, mas uma arma política forjada para exprimir intenção política (ibid., p. 2).

Dando atenção ao poder da linguagem, Heywood entendeu que a origem da controvérsia da linguagem, e.g. do politicamente correto, se deu a partir da pressão de movimentos feministas e grupos de direitos civis na sociedade; segundo ele, foram:

(...) tentativas criadas para banir a linguagem racista, sexista e outras implicações depreciativas. De acordo com essa perspectiva, a linguagem invariavelmente reflete a estrutura de poder na sociedade, e com isso discrimina em favor dos grupos

dominantes e contra os grupos subordinados. (...) O objetivo do politicamente correto é o de desenvolver uma terminologia livre de viés que possibilite que a argumentação política seja conduzida em uma linguagem não discriminatória, assim contra-atacando preconceitos e pressuposições profundamente enraizadas. (Heywood, 2004, pp. 2-3).

Porém, nos é exigida a compreensão de que a luta para pôr fim aos preconceitos e pressuposições dentro da sociedade põe em cheque entendimentos internalizados pelos indivíduos e materializado pelas instituições, principalmente as religiosas, que por séculos exerceram grande influência na produção das regras e condutas dos indivíduos. A história nos conta que, no centro dos acontecimentos de cada época, foi observado, primeiramente, as circunstâncias sociais que produziram os indivíduos que optaram pelo apego às velhas formas demonstrando suas respectivas atitudes psicológicas (o que Weber chama de tradicionalismo) e àqueles que foram pressionados a transgredir o *status quo*; e, em segundo lugar, no centro do conflito, a tendência em polarizar as diferenças políticas de cada lado adveio da particularidade do agente catalizador (o episódio histórico) em questão. Essa analogia é feita para entender a forma como a mobilização de movimentos a favor de linguagens mais inclusivas gerou a reação de setores da sociedade – principalmente religiosos – para barrar a disseminação das concepções de mundo que, no longo prazo, alterariam toda uma realidade que operou, especificamente, para naturalizar a subordinação de determinados grupos sociais<sup>2</sup>.

O ponto de vantagem, como dito no começo da seção, é ter em memória qual sentido foi encarnado na noção de gênero evidenciado até agora – exposto aqui como uma ferramenta de combate às desigualdades. Tudo que foi dito servirá, primordialmente, para denominar a primeira aparição do conceito, assim como a sua especificidade de sentido dentro do espectro da discussão (com a reflexão de que todo conceito possui, condicionada pelos ocorridos históricos, diferentes dimensões de conteúdo). Em segundo lugar, o conceito novamente servirá para expor o contraste em que ele pode ser internalizado quando se encontra empregado na disputa política.

### **A segunda aparição de gênero e sua dimensão ideológica**

---

<sup>2</sup> Reforçando, assim como movimentos feministas e grupos de direitos civis aliaram-se para a pronta defesa de linguagens mais inclusivas na política, grupos extremados e, muitas de denominações religiosas, uniram-se para impedir a apresentação de certas cosmovisões para a sociedade.

A intenção deste segmento diz respeito a como devemos conceber o conceito de gênero (que surge no discurso acadêmico e na literatura feminista) dentro de um ambiente em que ele é constituído por uma pluralidade de leituras, mas ao mesmo tempo sofre diversas intervenções discursivas que, dentro das disputas hegemônicas, transfigura seu sentido original. Aqui me refiro a aparição do discurso da "ideologia de gênero". Acredito que a partir do conhecimento deste evento, temos duas tarefas: *i*) expor minimamente o que se entende pelo termo e refletir sobre a origem e quais agentes e instituições o reforçam; *ii*) demonstrar que existe uma reflexão possível sobre as dimensões ideológicas do gênero.

A cronologia da noção de "ideologia de gênero" e a sua capacidade terminológica em fortalecer e moldar discursos políticos dentro do contexto de criação das novas legislações em países da Europa e da América Latina é expressiva. É igualmente relevante pensar que essa questão se transformou em um problema político no próprio contexto pluralista e formalmente democrático e no próprio terreno de investida internacional e institucional da produção de políticas que visassem atingir o ideal baseado nas crenças liberais de igualdade de gênero. A visão geral cronológica sugere, como mostra a pesquisa conjunta de vários países europeus (Kováts e Poim, 2015), o surgimento, posterior a apresentação de agendas internacionais de igualdade de gênero, de mobilizações setoriais da direita política em aliança com as instituições confessionais formulando a programática (com partidos políticos e grupos civis) de uma agenda anti-gênero.

Cornejo-Valle e Pichardo (2017) indicam que a produção do discurso da "ideologia de gênero" na Espanha, com pressões da Igreja Católica, serviu como o balão de ensaio europeu da controvérsia. Assim sendo, a disseminação dessa representação da realidade se daria tanto dentro do campo político pelos programas partidários quanto por instituições religiosas (Patternotte e Kuhar, 2017). Ainda não é possível afirmar, mas é intrigante pensar que a corrida simbólica dentro do campo do reconhecimento das identidades no contexto democrático liberal de grupos civis e movimentos sociais abriu espaço para um novo tipo de retórica que renovou, por assim dizer, o repertório discursivo da extrema direita política, como perceberam Kováts e Poim (2015) ao afirmarem que gênero serviu como uma cola simbólica tanto para setores progressistas engajados com a utilidade da ferramenta, quanto para movimentos conservadores. Indo mais longe, Vaggione (2017) chega a expressar

minuciosamente a investida da Igreja Católica, agora na América Latina, nessas estratégias identitárias<sup>3</sup>.

As percepções expostas confluem para o argumento de que existiu uma movimentação global relacionada ao problema de gênero, mais especificamente para a forma como a questão foi mobilizada dentro da disputa política com a defesa e a gerência de diferentes legislações em cada país. Porém, até aqui entendemos meramente a superfície de um discurso que é mobilizado para desqualificar os estudos sociais de gênero e despolitizar questões históricas sobre o poder. Ainda não é possível ratificar a qual reino de sentido se encontra o problema de gênero, dado que, dependendo de qual agente emprega a noção, ela se encontra injetada de demandas associadas a diferentes objetivos políticos. Entretanto, é viável demonstrar que a própria noção está aberta a diferentes efeitos – ação que esclareceria suas dimensões.

A princípio, declarar que a linguagem de gênero é ideológica *par excellence*, demonstra um julgamento do próprio conceito de ideologia. Com isso, teríamos não somente a dimensão ideológica de gênero, mas também da noção de ideologia. Já foi exposto em estudos recentes que o termo "ideologia de gênero" teve origem no discurso católico (Machado, 2016; Miguel, 2016; Rosado-Nunes, 2015) e no Brasil ele ganhou sua primeira apresentação literária em 2011 no livro traduzido chamado *Ideologia de Gênero: Neototalitarismo e morte da família*, do autor argentino Jorge Scala. Ao utilizarmos os argumentos deste autor como exemplo, notaremos os postulados que definem a "ideologia de gênero". Segundo o autor, seria um corpo de ideias sobre gênero que manipularia a linguagem social e uma "pseudoantropologia feminista com pretensões à 'reengenharia social' planetária" (Scala, 2011, p. 46). Ideologia neste momento é entendida no sentido de uma distorção representativa – como um conjunto de crenças falsas que visam alterar as regras da moralidade ocidental, como Scala novamente expõe: "como toda ideologia, não procura a verdade nem o bem dos outros, mas busca somente a conquista de suas vontades para utilizá-las com um fim espúrio"<sup>4</sup> (Scala, 2011, p. 12).

No contexto nacional, é razoável supor que o setor social responsável por propagar o discurso contra a linguagem de gênero foram os representantes da Igreja Católica, já que

---

<sup>3</sup> De substantiva relevância, a leitura de Vaggione será exposta mais ao final deste capítulo.

<sup>4</sup> Nessa acepção, a ideologia controlaria a linguagem no intuito de conquistar corações e mentes sobre uma questão específica: ela "pretende sustentar que existe um sexo biológico, com o qual nascemos e, portanto, é definitivo, mas, ao mesmo tempo, toda pessoa poderia construir livremente seu sexo psicológico ou gênero" (ibid, p. 14).

novas práticas e ferramentas discursivas afetariam o próprio funcionamento da instituição religiosa no que diz respeito aos próprios rituais simbólicos que a reproduz. Antes disso, podemos proferir que, de forma estratégica, a Igreja Católica optou por agir dentro da política brasileira através do *lobby* (pressão de lideranças católicas), como entendeu Mariano (2011). Visto que a ascensão demográfica dos evangélicos teve como consequência a disputa eleitoral – que levou a entrada de elites políticas religiosas e a subsequente construção de canais políticos de influência no Legislativo e no Executivo, como bem observou Almeida (2017), a aliança entre evangélicos e católicos fortaleceu a campanha contra gênero no Brasil.

O prestígio que as igrejas evangélicas possuem no campo religioso unido a abertura de novos canais para a política evidencia a porosidade do campo religioso com o campo político, sendo a criação da Frente Parlamentar Evangélica (FPE) uma dessas evidências (Binde et al, 2015). Entretanto, a percepção de que a FPE representa a principal ameaça a laicidade considera que, no Brasil atual, as regras religiosas pouco influenciam as ações públicas e desconsidera o fato de que o catolicismo goza de invisibilidade como instituição atuante no país (Almeida, 2017).

Como foi dito, o crescimento da influência de grupos religiosos na política resultou em grupos de pressão como, por exemplo, a FPE<sup>5</sup>, e aqui devemos observar a predisposição na construção de uma agenda anti-gênero através de diversos projetos legislativos. O Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar (DIAP) que produz em cada eleição a *Radiografia do Novo Congresso* indica que, na atual 55ª Legislatura, a Frente Parlamentar Evangélica elegeu 75 deputados identificados com as causas evangélicas (Diap, 2014). Em geral, o crescimento do número de representantes de instituições religiosas que se elegem aumentou o seu poder de influência na produção legislativa. Neste ponto, é exequível considerar que a eficiência de tratamento estratégico da problemática se dá no próprio contexto pluralista das democracias liberais. Classificado como um grupo de interesse informal e suprapartidário que atua em questões relativas a defesa da moral religiosa e da instituição da família tradicional (Diap, 2014), a FPE opera na defesa de interesses supradenominacionais através da estrutura de assessoria que trabalha incessantemente na monitoria legislativa; navegam suas agendas nas brechas da lei e conduzem a ação legislativa com extenso domínio do regimento interno do parlamento, como observou Trevisan (2013).

---

<sup>5</sup> Entendendo também a importância de outra frente religiosa: a Frente Parlamentar Mista Católica Apostólica Romana.

Seguindo a ordem dos acontecimentos, com o avanço da disputa dentro da arena social entre grupos religiosos e movimentos feministas e LGBT, o problema de gênero surgiu no radar da política brasileira nas discussões do Plano Nacional de Educação<sup>6</sup> (PNE) entre 2010 e 2012 (ano em que o plano foi encaminhado para o Congresso Nacional) (Rosado-Nunes, 2015; Machado, 2016). Entre as diretrizes deste documento estava a superação de todas as desigualdades, incluindo a de gênero. Esse ponto – a menção a igualdade de gênero – se tornou central nas discussões parlamentares, como aponta Machado (2016) e Rosado-Nunes (2015). A partir daí a estratégia inicial dos parlamentares foi a de suprimir de todas as páginas do PNE as menções a gênero e a orientação sexual.

Naquele momento, o termo "ideologia de gênero" serviu para categorizar todo tipo de norma escrita que mencionasse a palavra ou tivesse a ver com garantias de direitos ou valorização, mesmo que formal, da diversidade social. Um caso relevante, que exemplifica o tópico, foi o requerimento de informação feito pelo deputado Izalci Lucas (PSDB-DF) questionando o Ministro da Educação sobre a reinserção da "ideologia de gênero" como uma das diretrizes de educação nacional no documento oficial<sup>7</sup>. Segundo o parlamentar, a ideologia referida era encontrada na diretriz e no objetivo do documento citado:

Art. 2º São diretrizes do PNE:

[...] III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual.

Estratégia 3.12 da Meta 3:

3.12) implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação racial, por orientação sexual ou identidade de gênero, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão. (Requerimento, 2015, p. 19).

Esse requerimento se deu porque muito antes (dezembro de 2013) o Senado Federal havia aprovado um texto substituto do documento do PNE suprimindo todas as menções a gênero tornando as diretrizes escritas direcionadas a erradicar todas as formas de discriminação<sup>8</sup>. Assim, o conteúdo dos manuscritos foi a principal desculpa para que fosse

---

<sup>6</sup> O PNE é um documento produzido depois de uma longa discussão nacional entre educadores brasileiros que teve como produto diretrizes educacionais e metas para a educação nacional até o ano de 2020.

<sup>7</sup> Requerimento disponível em: [http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1337320&filename=RIC+565/2015](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1337320&filename=RIC+565/2015)  
Acesso em 01/12/2017.

<sup>8</sup> O requerimento então coloca que, depois de aprovado o texto sem essas menções a gênero, o Fórum Nacional de Educação (FNE) outra vez publicou na Conferência Nacional de Educação no ano de 2014 o

formada uma ideia de que, naquelas circunstâncias, a "ideologia de gênero" no sistema de ensino seria um problema político. O que se seguiu foi a inserção desse incômodo nas agendas dos parlamentares que hoje movem as pautas de criminalização dos temas. Resumindo, a reação inicial despendeu uma união entre parlamentares católicos e evangélicos resultando no requerimento mencionado, assim como em vários Projetos de Decreto Legislativos (PDC)<sup>9</sup> (ver Tabela 1), um Projeto de Emenda Constitucional (PEC)<sup>10</sup> e alguns projetos de lei<sup>11</sup> (em sua maioria na Câmara dos Deputados).

Tabela 1 - Lista de Projetos de Decreto da Câmara que reagem à temática de gênero

| Projeto de Decreto da Câmara | Ementa   | Situação                 | Autores  |
|------------------------------|--|--------------------------|--|
| PDC 30/2015                  | Susta os efeitos das resoluções que estabelecem parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais - e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais - nos sistemas e instituições de ensino, formulando orientações quanto ao reconhecimento institucional da identidade de gênero e sua operacionalização <sup>12</sup> . | Apensado ao PDC 16/2015. | Eros Biondini (PTB/MG), Fausto Pinato (PRB/SP), Josué Bengtson (PTB/PA) e outros <sup>13</sup> . |
| PDC 122/2015                 | Para sustar os efeitos da inclusão da "ideologia de gênero" no Documento Final do Conae- 2014, assinado e apresentado pelo Fórum Nacional de Educação.   | Devolvida ao autor.      | Flavinho (PSB/SP), Nelson Marquezelli (PTB/SP), Evandro Gussi (PV/SP) e outros <sup>14</sup> .   |
| PDC                          | Susta os efeitos das resoluções que estabelecem os parâmetros para a inclusão dos itens "orientação sexual", "identidade de gênero" e "nome social" nos boletins de ocorrência emitidos pelas autoridades  | Apensado ao              |  |

documento final reintroduzindo "a ideologia de gênero como diretriz da educação brasileira", sendo que "foi rejeitado pelo Congresso Nacional" (Requerimento, 2015, p. 21).

<sup>9</sup> Dentro do Legislativo, a formulação de PDCs é uma importante estratégia por parte da FPE dado ao rito simplificado e a facilidade da tramitação, o que torna o processo mais célere e mais seguro que, por exemplo, um projeto de lei.

<sup>10</sup> A PEC mencionada é a 435 do ano de 2014 de autoria do deputado Erivelton Santana (PSC-BA) e se encontra pronta para pauta na CCJC; a proposta altera a redação do art. 201 da CF que fixa conteúdos para a educação básica e superior e recebeu parecer do Dep. Andre Moura (PSC-SE) pela admissibilidade constitucional. Disponível em:

[http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1515519&filename=Tramitacao-PEC+435/2014](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1515519&filename=Tramitacao-PEC+435/2014) Acesso em 02/12/2017.

<sup>11</sup> PL nº 477/15, PL nº 1859/15, PL nº 3235/15, PL nº 3236/15.

<sup>12</sup> Resolução nº 12, de 16 de janeiro de 2015, do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoções dos Direitos de Lésbicas, Gays, Travestis e Transexuais - CNCD/LGBT.

<sup>13</sup> Demais autores no anexo 1.

<sup>14</sup> Demais autores no anexo 1.

|              |  |  |   |
|--------------|--|--|---|
| 90/2015      | policiais no Brasil <sup>15</sup> .  | PDC 18/2015.   | Alan Rick (PRB/AC).   |
| PDC 214/2015 | Susta a Portaria nº 916, de 9 de setembro de 2015, do Ministério da Educação, que "Institui Comitê de Gênero, de caráter consultivo, no âmbito do Ministério da Educação."   | Apensado ao PDC 213/2015.  | Pastor Eurico (PSB/PE), Alan Rick (PRB/AC), Alberto Fraga (DEM/DF) e outros <sup>16</sup> . |
| PDC 213/2015 | Susta a portaria que institui Comitê de Gênero, de caráter consultivo, no âmbito do Ministério da Educação.  | Aguardando Designação de Relator na Comissão de Educação (CE).                             | Professor Victório Galli (PSL/MT).  |
| PDC 395/2016 | Susta o Decreto nº 8.727, de 28 de abril de 2016, que "Dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional.  | Aguardando Parecer do Relator na Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC). | João Campos (PSDB/GO), Evandro Gussi (PV/SP), Paulo Freire (PR/SP) e outros <sup>17</sup> . |
| PDC 16/2015  | Susta a aplicação da Resolução nº 12, de 16 de Janeiro de 2015, da Secretaria de Direitos Humanos, da Presidência da República, que estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais - e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais - nos sistemas e instituições de ensino, formulando orientações quanto ao reconhecimento institucional da identidade de gênero e sua operacionalização. | Aguardando Designação de Relator na Comissão de Direitos Humanos e Minorias (CDHM).        | Pr. Marco Feliciano (PSC/SP).   |
| PDC 18/2015  | Sustam os efeitos das resoluções que OS parâmetros para a inclusão dos itens "orientação sexual", "identidade de gênero" e "nome social" nos boletins de ocorrência emitidos pelas autoridades policiais no Brasil <sup>18</sup> .   | Apensado ao PDC 17/2015.   | Jair Bolsonaro (PP/RJ).   |
| PDC 17/2015  | Susta a aplicação da Resolução nº 11, de 18 de Dezembro de 2014, da Secretaria de Direitos Humanos, da Presidência da República, que estabelece os parâmetros para a inclusão dos itens "orientação sexual", "identidade de gênero" e "nome  | Aguardando designação de Relator na Comissão de Direitos                                   | Pr. Marco Feliciano   |

<sup>15</sup> Resolução nº 11, de 18 de dezembro de 2014, e nº 12, de 16 de janeiro de 2015, do CNCD/LGBT, da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.

<sup>16</sup> Demais autores no anexo 1.

<sup>17</sup> Demais autores no anexo 1.

<sup>18</sup> Resoluções nº 11, de 18 de dezembro de 2014, e nº 12, de 16 de janeiro de 2015 do CNCD/LGBT.

---

Fonte: Elaborado pelo autor.

### **O ponto de encontro entre gênero e o Escola sem Partido**

Um dos discursos centrais contra a linguagem de gênero é o combate a "ideologia de gênero" – rótulo produzido por setores específicos da sociedade, empregado, no Brasil, por uma aliança entre alguns grupos evangélicos e católicos dentro e fora da política. Nessa sequência, podemos estabelecer inicialmente que o problema de gênero dentro da educação foi gerado, em parte, devido aos contornos do ingresso de grupos religiosos na política e a rivalidade construída em disputa com os laicos, como coloca Mariano (2011) ao analisar como esse enfrentamento ultrapassou as fronteiras do debate público. Nessa configuração, foram ações que desestabilizaram o consenso na política brasileira sobre as funções da educação pública no Brasil forjada na época da redemocratização e na aprovação da Constituição de 1988. A educação era dever do Estado e da família em conjunto e com o objetivo de preparar o indivíduo para a cidadania<sup>19</sup>. A análise da atividade política da atual 55ª Legislatura evidenciou o recuo do consenso sobre as bases da educação nacional, ou seja, os conteúdos de alguns projetos de lei acenaram para uma disputa política sobre a função da educação, uma questão que, depois da ditadura militar, era considerada pacificada na agenda pública.

Fora da arena política um movimento em específico levantou a bandeira dos grupos religiosos em campanha para a eliminação de diretrizes de gênero na educação brasileira. O Movimento Escola sem Partido (MESP) construiu, inicialmente, a imagem de uma associação formada para combater a "doutrinação ideológica" nas escolas, mas pouco tempo depois uniu forças com diversas lideranças religiosas e atores políticos leigos, ambas as partes motivadas por concepções conservadoras de educação e moral. Entender a ação desta organização durante os anos trará informações relevantes para esta investigação.

---

<sup>19</sup> O que se seguiu foi uma maior regulamentação do sistema educacional (público e privado) com a legislação de 1996, chamada de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB da Lei 9394). Essa legislação apenas reafirmou o consenso sobre o direito social à educação garantido pela Constituição de 1988.

Dando continuidade, o MESP é uma organização coordenada pelo Procurador do Estado de São Paulo Miguel Nagib que alega que, na atual conjuntura do sistema de ensino, os alunos estariam sendo vítimas da inculcação sistemática de ideias políticas por parte dos professores e dos currículos escolares criados pelo Poder Público. A história começou no ano de 2003 com uma indignação do advogado católico ao ouvir o relato da sua filha afirmando que o professor da escola havia comparado Che Guevara a São Francisco de Assis (Bedinelli, 2016). Em entrevista, o advogado conta que esse fato e muitos outros o levaram a constatar que alguns professores estavam doutrinando ideologicamente as crianças<sup>20</sup> (ibid., 2016).

Como a questão é inserida na agenda legislativa é ainda mais interessante. O projeto de lei que institui o Programa Escola Sem Partido ganhou destaque no cenário nacional e internacional ao estabelecer que o sistema educacional brasileiro deveria obedecer diretrizes de neutralidade política e liberdade de crença (com adição do artigo terceiro, que diz que o governo não deve se intrometer na orientação sexual dos alunos, e do artigo quarto, que postula deveres para os educadores em sala de aula) (Câmara dos Deputados, 2015). A partir daí a proposta ganhou as dimensões que hoje possui: 13 projetos de lei apresentados no Congresso Nacional e 147 projetos de lei nos estados até o ano de 2017. Nesse período, os partidos políticos que mais apresentaram projetos de lei contra o debate de gênero e política nas escolas foram o Partido Progressista (PP) e o Partido Social Cristão (PSC), acompanhado do Movimento Democrático Brasileiro (MDB) e do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) (Bastos, 2018).

Falando dos projetos de forma aprofundada, na Câmara dos Deputados se encontra o primeiro inspirado pelo Escola sem Partido (mencionado no parágrafo anterior): o PL n° 867 de 2015<sup>21</sup>, de autoria do deputado federal Izalci Lucas. No conteúdo do projeto está que a educação nacional deverá atender a novos princípios que modificam os artigos da Constituição:

Art. 2º. A educação nacional atenderá aos seguintes princípios:  
I - Neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado;

---

<sup>20</sup> Ao explicar a formação inicial do movimento, o MESP justifica que perceberam que as escolas brasileiras do ensino básico ao superior estavam sendo contaminadas ideologicamente por um "exército organizado de militantes travestidos de professores". Nesse raciocínio, a "doutrinação" seria um grande problema para a população, ocorrendo através da transmissão direta dos materiais didáticos e do discurso docente. Em reação a isso, Nagib movimentou recursos pessoais para criar uma associação de pessoas que se manifestassem contra a "doutrinação política e ideológica dos alunos por parte dos professores" (Bedinelli, 2016).

<sup>21</sup> Esse projeto tramita apensado ao PL n° 7.180 de 2014 que tem como autor o deputado Erivelton Santana (PSC-BA).

(...)V - reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado;

(...)VII - direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

Art. 3º. São vedadas, em sala de aula, a prática de doutrinação política e ideológica bem como a veiculação de conteúdo ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes. (Câmara dos Deputados, 2015, p. 2).

A mudança é significativa e podemos perceber que ela apela para a defesa do direito dos pais sobre o que é ensinado na escola<sup>22</sup>. A educação, antes dever da família e do Estado em conjunto, agora poderia ser considerada um processo potencialmente conflitivo. O argumento sustenta que a escola estaria proibida de agir para capacitar moralmente o educando quando essa ação entrasse em choque com os valores e crenças religiosas da família. A mudança do texto constitucional é clara: de diretrizes estruturais de como o sistema de ensino deve agir para conformar as diferentes realidades para princípios individuais de respeito à autoridade do núcleo familiar. O projeto também possui vários objetivos que confluem na aposta da neutralidade através da inspeção dos conteúdos didáticos e do controle do que o professor fala na sala de aula<sup>23</sup>. Em resumo, o projeto de lei toma força dentro do cenário político na aposta de que a maioria dos parlamentares acreditem que os professores do sistema de ensino público estivessem doutrinando crianças e adolescentes<sup>24</sup>.

No entanto, o PL n° 867/15 não pode ser considerado o primeiro baseado na proposta do Escola Sem Partido. Como afirma Machado (2016, p. 15), o projeto original que espelhou a proposta, o PL n° 2.974/14, foi publicado na Assembleia Legislativa Estadual do Rio de Janeiro (Alerj) pelo deputado estadual Flávio Bolsonaro (PP-RJ). Segundo Machado (2016),

---

<sup>22</sup> As diretrizes afirmam a precedência da família no ensino de valores morais e crenças religiosas sobre o ensino escolar, vedando a discussão de temas relacionados a gênero.

<sup>23</sup> O intuito seria de impedir que a "doutrinação" sistêmica da esquerda política continue abusando e aliciando o corpo de alunos no ambiente escolar. Na seção de perguntas frequentes sobre o projeto, os criadores da página do Escola sem Partido explicam que também existe "doutrinação" de direita, mas esses professores reacionários agem sozinho, como "franco-atiradores". Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/faq>. Acesso em 01/06/17.

<sup>24</sup> Em reação ao projeto, no começo de 2017, o ministro do Supremo Tribunal Federal, Luís Roberto Barroso, por meio de uma decisão liminar, suspendeu a lei inspirada no projeto de lei que cria o "Programa Escola Livre" no estado de Alagoas (Macedo, 2017). Também se manifestaram contra a proposta, o Ministério Público Federal (MPF), que afirmou que os projetos de lei baseados na proposta do Escola sem Partido são inconstitucionais (Cristaldo, 2016), e o Ministro da Educação Mendonça Filho, que afirmou que o projeto é um "tribunal de ideias". Em abril do mesmo ano, a Organização das Nações Unidas (ONU), através do Escritório do Alto Comissário para os Direitos Humanos (EACDH), também se manifestou contrário ao projeto de lei ao tornar público o relatório que demonstra preocupação o projeto de lei que tramita no Congresso Brasileiro. Texto disponível em: [www.ohchr.org/Documents/Issues/Opinion/Legislation/OLBrazilEducation.pdf](http://www.ohchr.org/Documents/Issues/Opinion/Legislation/OLBrazilEducation.pdf) «Special Rapporteur on the promotion and protection of the right to freedom of opinion and expression». Acesso em: 07/06/17.

esse projeto foi elaborado a pedido do deputado pelo coordenador do Escola sem Partido, Miguel Nagib. A própria autora explica o seu ponto de vista sobre o desenvolver da controvérsia:

Como se sabe, o movimento Escola sem partido luta entre outras coisas “pela descontaminação e desmonopolização política e ideológica das escolas”; “pelo respeito à integridade intelectual e moral dos estudantes”; e “pelo respeito ao direito dos pais de dar aos seus filhos a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”. E foi este último objetivo que permitiu a articulação com os atores políticos conservadores e ou religiosos. O mentor do movimento não só elaborou o projeto para o nível estadual, como também adaptou o teor para que o mesmo fosse apresentado nas esferas municipais e colocou as minutas na internet. (Machado, 2016, p. 15).

Idêntico ao projeto da Câmara, o PLS nº 193/16 tramitou no Senado e foi arquivado pelo Senador Magno Malta do Partido da República (PR-ES), com a adição do parágrafo único que traz o posicionamento mais explícito contrário a "ideologia de gênero":

Parágrafo único. O Poder Público não se imiscuirá na opção sexual dos alunos nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer, precipitar ou direcionar o natural amadurecimento e desenvolvimento de sua personalidade, em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo, sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da teoria ou "ideologia de gênero". (Senado Federal, 2016, p. 1).

Entretanto, é possível dizer que todos os esforços estão concentrados na aprovação do PL nº 7.180/14 – a ponta da lança na tentativa de eliminação do problema de gênero na política – porque altera o artigo terceiro da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB) e acrescenta<sup>25</sup>:

(...)XIII – respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, tendo os valores de ordem familiar precedência sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa, vedada a transversalidade ou técnicas subliminares no ensino desses temas. (Câmara dos Deputados, 2014, p. 2).

Diversos parlamentares justificam o projeto com inciso IV do artigo doze da Convenção Americana de Direitos Humanos (CADH) criada por meio do Pacto de San José da Costa Rica no ano de 1969 e ratificada em 1992 pelo Brasil<sup>26</sup>. No inciso se lê que "os pais

---

<sup>25</sup> Nele se encontram apensados os principais projetos de lei que espelham a proposta do Escola Sem Partido e a proibição generalizada dos temas de gênero nas escolas.

<sup>26</sup> Disponível em:

e, quando for o caso, os tutores, têm direito a que seus filhos e pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções"<sup>27</sup>. De acordo com o projeto de lei, "a escola, o currículo escolar e o trabalho do educador não devem entrar no campo das convicções pessoais e valores familiares dos alunos da educação básica" porque esses temas só podem ser tratados na esfera privada da família (Câmara dos Deputados, 2014).

Novamente observamos a instrumentalização do PL n° 7.180/14 na tentativa da frente em moralizar o debate mais amplo sobre a educação no debate público (adequando a fundamentação dos projetos de lei com o idioma mais técnico). Em perspectiva analítica, o argumento da autoridade familiar é uma justificativa técnica construída pela FPE para que a defesa da eliminação dos temas de gênero nas escolas seja entendida como um problema de garantia de direitos da família<sup>28</sup>. As pesquisas sobre as estratégias de atuação da frente evangélica em defesa de pautas da direita religiosa evidenciam o mesmo comportamento estratégico de revestir o discurso moral religioso (Machado, 2017; Trevisan, 2013).

A tentativa desta seção foi estabelecer o exato momento em que a questão de gênero pode ser conectada com o Escola sem Partido: a conexão observada está no conteúdo das proposições legislativas. O que foi exposto até aqui força a análise para uma ponderação específica sobre os sentidos presentes nos conteúdos legislativos apresentados. O inteiro teor do projeto de lei entende que a família possui autoridade no que diz respeito aos valores morais e as convicções religiosas; se encontra explícito na justificativa do PL n° 7.180/14:

Somos da opinião de que a escola, o currículo escolar e o trabalho pedagógico realizado pelos professores em sala de aula não devem entrar no campo das convicções pessoais e valores familiares dos alunos da educação básica. Esses são temas para serem tratados na *esfera privada*, em que cada família cumpre o papel que a própria Constituição lhe outorga de participar na educação dos seus membros. (Câmara dos Deputados, 2014, p. 3, itálico nosso).

O argumento central seria: ao aplicar políticas educacionais de gênero, o Estado não estaria intervindo somente na escola, mas na família, ingerência que, por consequência, anularia a autoridade dos pais sobre o ensino moral e religioso dos filhos. De imediato, a

---

[http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=45BD5027EAA87299B0943343BA970D68.proposicoesWebExterno1?codteor=1230836&filename=PL+7180/2014](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=45BD5027EAA87299B0943343BA970D68.proposicoesWebExterno1?codteor=1230836&filename=PL+7180/2014). Acesso em 14/11/17.

<sup>27</sup> Disponível em: [https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/c.convencao\\_americana.htm](https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/c.convencao_americana.htm). Acesso em 14/11/17.

<sup>28</sup> Porém, esse método tem matiz nas diretrizes da Igreja Católica na elaboração de argumentações seculares influenciando a produção discursiva do direito, como observou Vaggione (2017, s.p.).

fundamentação discursiva reforça que as fronteiras entre as normas estatais e privadas são rígidas e intransponíveis. Isso quer dizer que o entendimento de que o Estado não poderia agir para conformar o ambiente escolar é sustentado pela ideia de que os arranjos familiares legitimados socialmente não podem ser questionados<sup>29</sup>. Contudo, se formos para além dessa crítica axiomática, perceberemos que a essência da afirmação não está em reagir a uma interferência simbólica do Estado no horizonte moral dos indivíduos *per se*, mas sim à própria materialidade das demandas e das práticas políticas, desde os movimentos dos direitos civis norte-americanos da década de 60 até grupos de mulheres e do movimento LGBT brasileiros. Nessa acepção, a reação é ao mesmo tempo local e global; guiada, sobretudo, por uma agenda anti-gênero.

Todavia, essa pequena genealogia dos acontecimentos ainda não nos dá pistas sobre os efeitos que geram a real simplificação do campo social através do discurso da "ideologia de gênero" no país e no mundo. Não há, aqui, concepção teórica que admita conexão com o fenômeno discursivo intrínseco a essa agenda global específica; talvez porque não estejamos aplicando o questionamento correto. Uma pergunta pertinente buscaria entender quais seriam as operações que atribuem uma função representativa deste discurso que, ao incarnar o combate a "ideologia de gênero" a uma corrente de conteúdos particulares, promete plenitude moral. A resposta dessa pergunta envolve, necessariamente, a reabilitação do conceito de ideologia, propositalmente ignorado até então.

### **A (im)precisão analítica do conceito de ideologia**

Esta seção visa esclarecer duas questões centrais para a investigação. A primeira é até que ponto a inflação da noção de ideologia dentro da literatura seria a causa da imprecisão analítica do conceito. Isso será exemplificado a partir da análise da *i*) literatura crítica às legislações do Escola sem Partido (e o problema de gênero); e do *ii*) conteúdo dos enunciados dos porta-vozes da proposta legislativa. Essa ação tem o intuito de expor a deficiência da

---

<sup>29</sup> A princípio, a linha de raciocínio construída na legislação ignora que as normas que regem a instituição familiar são culturalmente determinadas e que as diferenças entre os sexos constituem e são constituídas por estruturas sociais hierárquicas, como afirmou Scott (1999). Não questionar a unidade familiar implica não só aceitar de antemão a autoridade dos pais sobre filhos, mas também acarreta aceitar que os valores familiares são absolutos e moralmente superiores aos que estão presentes na sociedade. Potencialmente, isso pode acarretar na suspensão dos direitos dos personagens dentro da família, nesse sentido, quando as relações de poder suspendem os direitos das crianças. Se o Estado se abstém de conformar essas relações ele automaticamente as legitima, e como aponta Delphy, os integrantes da família têm seus direitos suspensos numa espécie de "estado de exceção" (Delphy, 1995 apud Miguel, 2016, p. 604).

concepção da ideologia quando é entendida dentro da oposição ontológica clássica entre realidade e ilusão, como coloca Zizek (1994). A segunda questão é uma possível solução à primeira: elucidaremos a possibilidade analítica da compreensão de uma construção discursiva da noção de ideologia de gênero, quando, e somente quando, o conceito de ideologia é desengatado da problemática representacionista<sup>30</sup> - que admite a ideologia com uma representação errada ou distorcida da realidade.

Afinal, o que é ideologia? Inserido no projeto de lei junto com a literatura acadêmica crítica ao Escola sem Partido vemos o vocábulo presente em boa parte dos argumentos. Ao olharmos para a justificativa do PL n° 867/15 observamos que o primeiro princípio é a "neutralidade ideológica", logo, estariam "vedadas, em sala de aula, a prática de "doutrinação política e ideológica"; a palavra "ideológica" aparece nove vezes sem ao menos expor o que se entende pelo termo (ou seu adjetivo). Com algumas ressalvas, e de acordo com essa interpretação, podemos assumir, inicialmente, que ideologia é algo ruim; quem desejaria que seu filho(a) fosse ideologizado(a) na escola<sup>31</sup>?

Com base nisso, o primeiro emprego do termo ideologia é o de doutrina: pela lei, o professor não poderia se aproveitar da "audiência cativa dos alunos com o objetivo de cooptá-los para esta ou aquela corrente ideológica", isto é, ensinar para os alunos seu conjunto de crenças "ideológicas", ou prejudicar os alunos "em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou na falta delas" (Câmara dos Deputados, 2015, p. 4). Colocado dessa maneira, assume-se que tanto os professores quanto os alunos possuem concepções de mundo diferentes. Logo, o ensino, seguindo o primeiro princípio da lei, deveria ser neutro ideologicamente, porque existe, *a priori*, um conflito entre cosmovisões<sup>32</sup>. O argumento pernóstico é similar a afirmação de que pessoas, como indivíduos, possuem diferentes pensamentos sobre a vida (desconhecidas e potencialmente perigosas), logo seria necessário que as crianças, em convivência na escola, fossem protegidas (como se protege um bebê de engolir objetos pequenos) de visões de mundo diferentes.

A conceituação da ideologia é observada nos argumentos do coordenador do MESP, Miguel Nagib. Em entrevista à revista "Profissão Mestre", Nagib (2010, s.p.) afirma que "toda

---

<sup>30</sup> Expressão usada por Zizek (1994).

<sup>31</sup> Essa talvez seja a pergunta central que o projeto de lei transmite ao público.

<sup>32</sup> Similar a este projeto, o PLS n° 193/16, ao vedar a aplicação de "postulados da teoria ou ideologia de gênero", não emite um juízo de valor negativo ou pejorativo para a "ideologia de gênero" (Senado Federal, 2016); indivíduos atomizados seriam portadores de diferentes ideologias. Isso se dá, na maioria das vezes, pela formalidade em que é construído o projeto de lei em geral.

ideologia (...) atrapalha a nossa compreensão da realidade" e nada atrapalha mais a forma de ver o mundo que "sob as lentes de uma única ideologia". O ponto que ele quer defender é o de que precisaríamos libertar os agentes de uma suposta ilusão ideológica, como explicou Geuss (1981) e/ou que a ideologia – como sistema preconcebido de ideias – distorceria nosso entendimento sobre os fatos, como entendeu Eagleton (1991). O termo nesse caso é completamente pejorativo e remete ao argumento de que o uso básico da ideologia é negativo porque ela é entendida como uma ilusão (Geuss, 1981, p. 12). Nesse sentido, seria necessário a "desmonopolização ideológica do ambiente acadêmico" porque, na visão dele, "o pior dos mundos é o do monopólio ideológico" (Nagib, 2010, s.p.)<sup>33</sup>.

Parafraseando Eagleton (1991), dizer que algo é ideológico seria julgar que um fenômeno particular estaria sendo sustentado por motivos oclusos visando legitimar um conjunto de interesses ao invés de outros; que, segundo o coordenador do MESP: seria "ideologia barata a serviço de interesses políticos, partidários e eleitorais"<sup>34</sup> (Nagib, 2010, s.p.). Dando outro exemplo, a formulação marxista da ideologia como falsa consciência muito se assemelha com o entendimento que Matos (2015) (convidado das audiências públicas do PL nº 7.180/14, defensor e representante do MESP) possui sobre o vocábulo. Segundo o convidado (2015, p. 3), ideologia seria "um discurso ficcional e simplista que se apresenta como verdade a ser assegurada em última instância pelo controle total do poder governamental"<sup>35</sup>.

Há um problema nessas percepções: o conceito de ideologia não pode significar qualquer sistema de crenças com interesses e ao mesmo tempo uma forma dominante de pensamento social, ou seja, existe muitas incompatibilidades com os diferentes empregos do termo (Eagleton, 1991)<sup>36</sup>. Para Thompson, a multiplicidade de sentidos que o termo expressa

---

<sup>33</sup> Entretanto, existem dois discursos na afirmação de Nagib: o primeiro diz que a ideologia atrapalha a compreensão da realidade – isso pressupõe a existência de uma verdade –, ou seja, a ideologia distorce os fatos; argumento que corre em paralelo com outro: de que a educação é unilateral pois monopoliza o ambiente com uma ideologia específica, no caso, o monopólio da ideologia "esquerdista". Nagib (2010, s.p.) é enfático quando diz que: a "doutrinação político-ideológica praticada nas escolas brasileiras tem um viés claramente de esquerda": ideologia seria, aqui, relacionada aos "ismos", como expõe Thompson (2009); também é perceptível o argumento de que a escola seria supostamente dominada pela ideologia "esquerdista".

<sup>34</sup> Esse entendimento muitas vezes reforça o que Laclau (1997) chama de sonho do "fim da ideologia": a ilusão de que as práticas do Estado são apolíticas, administrativas e puras.

<sup>35</sup> No mesmo texto é possível identificar que o autor possui total repulsa pelo marxismo como corrente de pensamento. Para o autor, marxismo nada mais é do que uma "mitologia política" e uma "religião civil" (Matos, 2015, p. 13).

<sup>36</sup> A partir de uma leitura atenta dos escritos de Bourdieu, Eagleton (1991, p. 157) expõe que, não é a partir da transmissão de "ideologias" que o professor doutrina os educandos, assim contribuindo para a manutenção e legitimação da ordem social, mas sim a aceitação da própria ideia que o professor se encontra em posse do "capital cultural" de que o educando deve adquirir. Para Bourdieu (1977), o sistema educacional -

é um produto da história, ou seja, dos caminhos que a palavra percorreu e de quando e como ela foi usada. A segunda observação que ele faz elucidada o questionamento deste texto: quando identificamos o termo nos textos e no projeto de lei não sabemos se ele está sendo usado para "descrever um estado de coisas" ou "para avaliar um estado de coisas" (Thompson, 2009, p. 14).

A forma como o projeto e os representantes empregam o termo ideologia seria *i*) um conjunto de crenças e ideias e *ii*) uma concepção crítica e negativa de ideologia<sup>37</sup>. É aqui que, inicialmente, o vocábulo chama atenção; e entendendo a criação do MESP como um fenômeno dentro do cenário político atual, a literatura brasileira recente (cf. Souza et al., 2016; Bittencourt 2017; Frigotto, 2017; Howes, 2016; Ramos e Stampa 2016; Reis, Campos e Flores, 2016) tenta explicar suas bases conceituais para discutir o que o projeto de lei representa para a educação<sup>38</sup>. Entretanto, ao analisarmos de forma não exaustiva os periódicos recentes sobre a proposta encontraremos poucas publicações que definam a palavra ideologia dentro da temática do Escola sem Partido ou da noção de "ideologia de gênero".

Ao argumentarem que o termo "ideologia de gênero" seria uma falácia criada para proibir a inclusão dos temas de gênero na educação, Reis e Eggert (2017) tentaram explicar o que eles entendiam por ideologia. Inicialmente, os autores citam o conceito do dicionário Michaelis (1998) de língua portuguesa que define a expressão como "uma maneira de pensar que caracteriza um indivíduo ou grupo de pessoas" (Reis e Eggert, 2017, p. 15), ou seja, um conjunto neutro de crenças e ideias. Em seguida afirmam que ela pode ser uma "doutrina mais ou menos destituída de validade objetiva, porém mantida pelos interesses claros ou ocultos daqueles que a utilizam" (Abbagnano, 2003, p. 521 apud Reis e Eggert, 2017, p. 15). Esses dois conceitos diferem da citação do parágrafo seguinte do texto, onde eles afirmaram que ideologia poderia ser entendida, pelos escritos de Marx e Engels, como uma "consciência falsa" que "mascara e inverte a realidade social" (ibid., p. 15). Temos no mesmo texto três definições diferentes do conceito. Na primeira, ideologia é uma forma de pensar, isto é, um conceito relativamente neutro; na segunda, uma doutrina não válida da realidade movida por

---

sistema que produz os produtores de bens simbólicos - é um dos sistemas que, através da distribuição desigual do capital cultural, contribui para garantir os modos de dominação da classe dominante.

<sup>37</sup> O uso indiscriminado do termo é sintomático porque o conceito foi "torcido, reformulado e purificado", "incorporado nos discursos das ciências sociais" e infiltrado "na linguagem corrente da vida social e política" (Thompson, 2009, pp. 10-11).

<sup>38</sup> O que os seguintes parágrafos visam mostrar é que de fato não há um consenso sobre o conceito. Meu argumento é o de que um esclarecimento sobre a imprecisão da noção de ideologia nos fornece um ponto de partida importante para entender a discussão sobre o Escola Sem Partido e da noção de "ideologia de gênero".

interesses oclusos; na terceira, falsa consciência – conceito tradicional marxista (uma formulação epistemológica pejorativa, como coloca Eagleton (1991)).

Afirmando que não existe nada mais ideológico que o projeto do Escola sem Partido, Manhas (2016, p. 18) desenvolveu no seu texto a concepção do pensador italiano Antonio Gramsci que entende a ideologia como "a concepção de mundo que se manifesta na ação e a organiza". Em outro texto relacionado ao projeto de lei, Betto (2016, p. 66) afirmou que ideologia seria "esse conjunto de ideais incutidas em nossa cabeça e que fundamentam nossos valores e motivam nossas atitudes". Essas duas definições são muito semelhantes, porém, se a entendemos meramente como uma concepção de mundo que organiza o social ou como ideias de um grupo é intuitivo pensar, como afirma Geuss (1981), que a ideologia do grupo possui alguma coerência, não é somente um conjunto de crenças e formas de ver o mundo espalhadas aleatoriamente pela sociedade<sup>39</sup>.

As interpretações expostas até agora servem para exemplificar aquilo que Laclau (1997) chamou de imprecisão analítica devido a expansão indefinida do conceito de ideologia: ele cresce demasiadamente e engloba diversos sentidos. Contudo, a inflação e a subsequente crise do conceito não devem fazer com que abandonemos o seu valor analítico. Ao contrário, ainda há vantagem crítica se observarmos como o aspecto fundamental da ideologia, por vezes esquecido, complementa a dimensão do discurso sobre a "ideologia de gênero". A princípio, o discurso é construído dentro e fora do campo político como um esquema interpretativo que sugere que a instituição da família seria o principal alvo dessa prática. Também insuflam que se aceitarmos a linguagem de gênero, determinadas normas morais de sustentação social desapareceriam – pondo em risco o bom funcionamento da sociedade.

Quando admitimos que o conceito de gênero pertence a uma pluralidade de leituras e intervenções discursivas, queremos sustentar que a noção, como conhecimento que busca desnaturalizar processos de legitimação da subordinação e da dominação, pode significar – a partir da deformação de sentido – o extremo oposto, i.e., a destruição de valores morais, a "ideologia de gênero" ou a "sexualização" das crianças. Fazendo uma analogia com o

---

<sup>39</sup> De acordo com Geuss (1981), existem três distinções do termo ideologia: o descritivo, o pejorativo e o positivo. No sentido descritivo, ideologia significa "sistemas de crença característicos de certos grupos sociais ou classes" (Eagleton, 1991, p. 43). No sentido pejorativo, ideologia significa um "conjunto de valores, significados e crenças que são vistas criticamente ou negativamente" (ibid., p. 43). Mas ideologia também pode ser vista no último exemplo como positivo, ou seja, significa um "conjunto de crenças que dá coesão e inspira um grupo específico ou classe" (no sentido leninista de ideologia socialista) (id., p. 44).

exemplo dado por Laclau (1997), se algum governo considera a imposição de uma política pública relacionada ao combate à discriminação de gênero dentro, por exemplo, do serviço público, teríamos a instituição de uma ação técnica – um conjunto de regras instituídas por aulas e palestras de conscientização sobre a discriminação –, porém, a partir do momento em que o conteúdo de sentido se transforma do que ele realmente é para algo diferente dele mesmo – uma possibilidade – perceberemos seu efeito ideológico. Em outras palavras, quando uma medida técnica adotada pelo sistema de ensino é equiparada com outros conteúdos de sentido, e.g. desvalorização da moral e destruição da família, nós identificaríamos o efeito ideológico *strictu sensu*<sup>40</sup>.

O resultado dessa construção seria o de ocultar a intrincada realização de outras dimensões importantes do problema, e.g.: que existe uma relação direta entre educação sexual e a saúde pública; ou até que a linguagem de gênero tem como horizonte normativo o combate a violência. Ao se tornar categoria importante dentro do discurso católico, o entendimento de uma "ideologia de gênero" representa tão somente uma reação ideológica das instituições religiosas frente a um certo tipo de demanda política porque existe uma dimensão ideológica da própria noção de ideologia; que é a simplificação do campo social a partir de determinados arranjos sociais particulares<sup>41</sup>.

Por consequência, *Gender ideology* incarna conteúdos sociais, é internalizada e provida de significado dentro das disputas discursivas. O fato que leva alguém a argumentar que a escola estaria transformando seu filho em um homossexual sustenta que a noção de "ideologia de gênero" – que não provê sentido nela mesma – teve sucesso em apropriar sentidos específicos dentro do mundo simbólico. E dentro dele, os discursos que se antagonizam – a linguagem de gênero e a "ideologia de gênero" – estão em pé de igualdade na organização das práticas sociais, como afirmou Laclau (1997). Para melhor compreender como essas disputas ocorrem, é essencial a apreensão do conceito de hegemonia.

---

<sup>40</sup> Esse ponto de vista é notado por Vaggione (2017) na análise das falas do advogado católico Jorge Scala. Segundo o autor: "Scala analisa a 'chamada perspectiva de gênero', prestando atenção particular aos trabalhos da feminista Martha Lamas, e afirma que esta perspectiva além de negar a realidade da natureza humana pretende subverter a cultura (...) Considera que se a ideologia de gênero fosse imposta o matrimônio e a família deixariam de existir (...)" (Vaggione, 2017, s.p., tradução nossa).

<sup>41</sup> Nesse caso, seria a crença que a linguagem de gênero destruiria a moralidade religiosa. Contudo, esse esclarecimento não inventa a roda, mas nos capacita a lançar outro olhar sobre as disputas discursivas sobre o real dentro da política.

## **A contingência das disputas discursivas e o conceito de hegemonia**

Esta seção final do capítulo visa consumir parte das possibilidades de abordagens conceituais teóricas que auxiliem na compreensão da problemática que envolve a questão de gênero e o conteúdo de sentido da proposta do ESP. Com esse intuito, conduziremos para a discussão a relação entre o pensamento de Gramsci e Althusser no que diz respeito ao tema da ideologia e a noção de hegemonia, formulada pelo autor sardo. A junção destes dois conceitos lançará luz sobre aspectos do que chamamos anteriormente de conflitos discursivos dentro do campo social.

Quando falamos de disputa sobre determinadas visões de mundo dentro da sociedade, a batalha de ideias e as subsequentes transformações culturais, falamos da luta por hegemonia; a luta pela direção cultural e moral da sociedade civil, como fala Gramsci (1999), ilustra o que podemos chamar de disputas por concepções da realidade. Hegemonia acontece, segundo Gramsci (1999, p. 97), quando, por "razões de submissão e subordinação intelectual", um grupo social toma emprestado uma concepção de mundo que não é sua, ou seja, quando o indivíduo age por uma conduta que "não é independente e autônoma, mas sim submissa e subordinada"<sup>42</sup>. Nesse aspecto, a linguagem social cumpriria uma função hegemônica, já que concepções de mundo de um grupo social estariam internalizadas na linguagem.

Ideologia, para o marxista italiano, seria a junção entre uma concepção de mundo e uma ética direcionada que influi no comportamento individual, e neste sentido, ela seria decisiva na orientação prática dos indivíduos, como entende Coutinho (2007). Esse saber comporia junto com o conceito de hegemonia a ideia de que na sociedade ocorrem lutas hegemônicas por ideologias contrastantes; Gramsci recusa o conceito de ideologia como "falsa consciência" analisando a ideologia como "força real, fato ontológico, que altera e modifica a vida humana" (Coutinho, 2007, p. 114). Através desses dois conceitos, Gramsci introduz a definição de objetividade: a relação objetiva da concepção de mundo é ontológica e

---

<sup>42</sup> O conceito de hegemonia faz parte de uma análise mais sistemática da sociedade observada pelo marxista sardo em que ele a emprega para responder as condições de sobrevivência dos sistemas capitalistas no Ocidente nas crises econômicas do pós-guerra, isto é, dos recursos ideológicos das sociedades capitalistas que mantiveram o sistema político estável apesar das grandes mudanças socioeconômicas (Forgacs, 2000).

social, nessa lógica, ela exige que os indivíduos compartilhem "um conjunto de noções, valores e crenças subjetivas igualmente comum"<sup>43</sup> (idem, p. 115).

Assim, o conceito de hegemonia seria a de predominância de uma liderança moral e intelectual, do consenso (Gramsci, 1999; Femia, 1981). Liderança moral porque o grupo, ao identificar os detalhes das condições históricas, se torna protagonista das demandas sociais de outros grupos, assim como das soluções – formando uma aliança (Gruppi, 1978). Consenso porque, para Gramsci, a supremacia de um grupo social sobre outro ocorre através da coerção (dominação) e do consenso (liderança moral), sendo o segundo o que constitui a hegemonia<sup>44</sup> (Femia, 1981, p. 24). Nessa linha, o uso do conceito neste estudo serve para identificar que a disputa política sobre a imposição de uma legislação restritiva para a educação também é uma luta para hegemonizar uma determinada concepção de mundo dentro da sociedade brasileira.

Indo mais a fundo nesse ponto, se olharmos para a obra de Althusser (1980) observaremos dois entendimentos importantes sobre o conceito de ideologia. O primeiro deles é que a ideologia seria "eterna" (idem, p. 75); o segundo é a capacidade que a ideologia possuiria em interpelar os indivíduos como sujeitos<sup>45</sup> (id.) Sobre essa capacidade está o ponto central da problemática. Tomemos como exemplo o sistema de ensino. Para Althusser (1980), o sistema escolar faz parte de um conjunto de realidades que são vistas como instituições autônomas, e mesmo que privadas, cumprem a função de assegurar a reprodução das relações de produção nas sociedades capitalistas. Nessa lógica, a escola seria um importante Aparelho Ideológico do Estado (AIE) através das práticas e do ensino dos saberes e normas<sup>46</sup>; nas palavras dele:

---

<sup>43</sup> Essa ideia geral é capaz de explicar o fenômeno da manutenção dos sistemas capitalistas nas democracias liberais: a partir do momento em que o modelo político nas sociedades ocidentais é hegemônico – quando a democracia se converte em cultura política – um universo intersubjetivo de crenças e valores democráticos é partilhado pelos indivíduos, estado social que evidencia o resultado objetivo da luta pela hegemonia.

<sup>44</sup> Utilizando o exemplo de Gramsci sobre o conflito de classes, a hegemonia é o domínio das ideias e crenças burguesas sobre a classe operária.

<sup>45</sup> Entretanto, o autor emprega uma definição pouco usual de ideologia; ideologia para o filósofo francês significa uma organização particular de práticas significantes que constituem os indivíduos como sujeitos sociais e produzem relações que conectam os sujeitos às relações dominantes de produção (Eagleton, 1991, p. 18).

<sup>46</sup> Sob outro prisma, Bourdieu e Passeron (1992) ressaltam o efeito histerese do sistema de ensino, a tendência que a ação pedagógica possui em conservar a reprodução das relações de manutenção da ordem social; assim, Bourdieu e Passeron (1992) esclarecem que, apesar da relativa autonomia que o sistema de ensino goza, ele ainda cumpre uma importante função ideológica de legitimação das estruturas das relações de classe na sociedade. A contribuição mais importante de Althusser (1980, p. 67) e Bourdieu e Passeron (1992, p. 204) é a de apontar para o fato de que a ideia recorrente de que o ensino é ou deve ser neutro é falsa; a escola é uma instituição que reproduz ao corpo de educandos as concepções de mundo vigentes e molda os indivíduos para ocupar as posições necessárias para a manutenção das relações de produção do sistema capitalista.

Desde a Pré-primária, a Escola toma a seu cargo todas as crianças de todas as classes sociais, e a partir da Pré-primária, inculca-lhes durante anos, os anos em que a criança está mais "vulnerável", entalada entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado Escola, "saberes práticos" envolvidos na ideologia dominante (o francês, o cálculo, a história, as ciências, a literatura), ou simplesmente, a ideologia dominante no estado puro (moral, instrução cívica, filosofia). (Althusser, 1980, p. 64).

A ideia de instituições que operam como aparelhos ideológico em Althusser (1980) e de liderança moral em Gramsci (1999) são de relativa importância para entender a correlação entre a Igreja Católica e a controvérsia de gênero. Se primeiramente pensarmos a religião católica como uma doutrina (desenvolvida por filósofos e teólogos do tempo medieval, atravessando o Iluminismo até o século XXI) que tem como propósito prover orientação do mundo, reconheceremos o princípio de liderança moral da comunidade. Em uma segunda reflexão, a Igreja Católica também seria a materialização da ideologia religiosa, i.e., um aparelho que reproduz seus próprios ritos e crenças com o único intuito de manutenção própria. Vaggione (2017) e seu significativo estudo sobre essa instituição confessional, capta com precisão o que esta investigação, por hora, foi incapaz de apontar. De acordo com o autor:

A Igreja além de ser uma usina moral que sustenta fronteiras e constrói comunidades religiosas, é uma máquina política que produz processos de subjetivação, identificação e desenha fronteiras que delimitam comunidades políticas. (...) A Igreja Católica é uma instituição que não somente busca evangelizar e socializar um conjunto de valores e crenças religiosas milenares, mas também uma máquina de subjetivação que envolve a defesa de um projeto cultural e uma identidade política. (Vaggione, 2017, s.p., tradução nossa).

Essa reflexão é conectada posteriormente com a questão de gênero abrindo uma dimensão da real capacidade, dentro do terreno de disputas discursivas sobre identidades e representações, de interpelação desse aparelho ideológico religioso na formulação de estratégias protecionistas que ultrapassam barreiras transnacionais. Quando Vaggione (2017) percebe a "ideologia de gênero" como um rótulo, ele reflete, de forma aguçada, sobre quais maneiras esse discurso produz a "construção antagônica" (id., s.p., tradução nossa) que mobiliza a articulação de agentes políticos na defesa de posições dogmáticas, que tem como única origem a doutrina católica; isto é, a inferência que diferentes representantes e organizações reproduzem métodos e discursos distintos, mas confluem na proteção da capacidade concreta da Igreja Católica em conservar seu projeto cultural.

**Capítulo 2**  
**A hegemonia conservadora na educação**

## Os impasses da teoria

Inúmeros são os desafios enfrentados pela educação brasileira no século XXI. Obstáculos nas teorias sociológicas da educação somam-se às barreiras práticas da difícil relação entre as estruturas econômica e política. Temos a fusão de problemáticas que exigem fontes e estudos próprios, logo, não podem ser abordados neste capítulo. Esta seção inicial é dedicada apenas para refletir sobre uma porção da literatura teórica relacionada a educação nas áreas da sociologia, da filosofia e da política. Por limitações objetivas, as considerações apresentadas afigurarão o seu caráter superficial, mas possuirão vínculos com a problemática da investigação maior dos discursos sobre educação.

O esforço representa a necessidade discutir conceitos e aspectos das análises anteriores sobre a função da instituição de ensino e os seus diversos vínculos com a sociedade em geral. A breve argumentação, em conjunto com a seleção de entendimentos e reflexões de outros autores, visa exprimir um ensaio baseado em categorias relevantes para ponderarmos a controvérsia do ESP e os desafios atuais da educação.

Em 1983, Henry Giroux, pensador norte-americano na área da educação, sinalizou que a teoria educacional se encontrava em forte impasse. Segundo ele, o processo de teorização temático (tradicional e radical) estava preso no dualismo entre análises de agência e estrutura deixando de lado a "consideração dialética" entre as duas, nesse sentido, a teoria de escolarização havia falhado no desenvolvimento de teorias da escolarização (Giroux, 1983, p. 12).

Fazendo um retorno cronológico da discussão, no campo da Sociologia da Educação, o sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2002) teve grande impacto por sua farta contribuição em pesquisas. A relevância do seu aporte empírico é medida pela forma como sua obra se tornou um marco no tempo a ser necessariamente refletida pela maioria dos autores que discutiam educação a partir da metade do século passado. Seu mérito, segundo Nogueira e Nogueira (2002, p. 16), seria a capacidade da sua empreitada sociológica em fornecer "uma resposta original, abrangente e bem fundamentada, teórica e empiricamente, para o problema das desigualdades escolares". A pesquisa do sociólogo é colocada como a que teria sido capaz de assinalar a visão dissimulada relativa a função da instituição de ensino, que era, na época, a "visão extremamente otimista, de inspiração funcionalista, que atribuía à escolarização um papel central no duplo processo de superação do atraso econômico, do autoritarismo e dos privilégios adscritos" (idem, p. 16). A questão estava centrada em entender qual era o papel da

educação nas sociedades modernas. No prefácio de um dos estudos da educação de Bourdieu (1996), Wacquant assinala que a escola, nas sociedades complexas, se tornaria a instituição que substituiria a função atribuída à Igreja Católica na sociedade feudal – a de santificar, por poder da autoridade, as divisões sociais.

O papel da escola como garantidora da ordem social foi explicado por Bourdieu em relação a sua teoria maior através de conceitos específicos, definições estas que não serão abordadas aqui. Em síntese, o autor entendia a instituição como aquela que monopolizava a violência simbólica legítima, através da observação de que o sistema escolar se constituía por mecanismos institucionais que eram responsáveis por transmitir a cultura dominante (Bourdieu e Passeron, 1992). Desfazendo a crença comum sobre função da educação no mundo, a pedagogia seria o principal mecanismo pelo qual a realidade social era inculcada nas mentes dos sujeitos, que, por conseguinte gerariam a prática individual (Watkins, 2017). Para ele, a partir do momento em que a ação pedagógica reproduzia a estrutura de distribuição do bem cultural, ela contribuía igualmente para a reprodução do social (Bourdieu e Passeron, 1992). Empregando a noção de ideologia, Bourdieu (ibid.) afirmava que o termo era o responsável por dissimular a verdade objetiva dessa relação de reprodução estrutural, sendo o desconhecimento a própria condição de exercício contínuo da engrenagem social. Chamou de precipitada a análise através do conceito de AIE do conterrâneo Althusser por entender que faltávamos compreender, sobre a violência simbólica, qual era a relação entre as características organizacionais da estrutura que exercia e as disposições dos agentes sociais afetados (Bourdieu, 1996).

A assistência do sociólogo francês no entendimento dos fundamentos conceituais e metodológicos do social permitem afirmarmos que o produto das suas análises se configura como o conhecimento racional da dominação. No tema da educação, o autor sentiu a necessidade de apontar que o Estado não estava sempre onde olhávamos (seu caráter oculto seria a prova concreta da sua eficiência e dos seus efeitos). Wacquant (Bourdieu, 1996) também nota que a realidade social era produzida pelo próprio exercer das taxonomias práticas e atividades em que professores e estudantes estavam ligados. Aspectos relacionados à dominação já eram observados pela filosofia kantiana, que, como observou Biesta (2010), entendia a educação como uma alavanca de transição entre a imaturidade e a idade adulta; a educação era um meio que buscava a liberdade através da coerção (a prática educacional). No fim, analisando o *mito* da educação libertadora, Bourdieu evidenciou que a suposta

capacidade transformadora da escola dava lugar para a reprodução e legitimação das desigualdades.

Nesse ponto, dentro do importante conjunto de contribuições de Bourdieu para a educação temos as considerações sobre a neutralidade. A insistência, por parte dos defensores do ESP, da neutralidade nas escolas (a ponto de o termo recheiar os discursos e o conteúdo das propostas legislativas) expõe o fundamento das experiências e percepções de regulação e funcionamento do sistema educacional. Dentro do rol de ferramentas que justificam racionalmente processos arbitrários da realidade nas relações de poder, a ideia da neutralidade cumpre um papel essencial para a reprodução da realidade do ensino. A cultura dominante, que é reproduzida na educação, é dissimulada como universal, mas "apesar de arbitrária e socialmente vinculada a uma classe, a cultura escolar precisaria, para ser legitimada, ser apresentada como uma cultura neutra" (Nogueira e Nogueira, 2002, p. 29). "Uma vez reconhecida como legítima", a escola exerceria, "livre de qualquer suspeita, suas funções de reprodução e legitimação das desigualdades sociais" (ibid., p. 29).

Questionando a construção da neutralidade, Paulo Freire (1921-1997), influente pensador da Pedagogia crítica, defendia que a prática educativa sempre deveria estar dirigida pela ideia da utopia, nunca podendo ser neutra, mas apoiada em um conjunto de princípios éticos e políticos (Freire, 1987; Apple, 2002). Michael Apple, teórico da educação, do mesmo modo percebia que a atividade do professor do mesmo modo não podia ser considerada neutra, mas sim uma posição política; nesse sentido, a concepção de neutralidade era falsa em dois sentidos: o primeiro seria a vasta informação acumulada que aponta a escolarização como um empreendimento baseado em termos de resultados econômicos, enquanto o segundo seria o entendimento de que o capital cultural reproduzido pelas escolas sempre refletiu perspectivas e crenças dos segmentos dominantes, logo, seria um recorte de conhecimento a partir de um grande universo de possibilidades (Apple, 1990, p. 8).

Voltando a Freire, na defesa também de uma pedagogia dialógica, o ensino deveria ocorrer na conversação entre professor e estudante, e nunca na instrução de cima para baixo (Aronowitz e Giroux, 1986, p. 12). Para o autor, figura odiada pela extrema-direita brasileira, a educação representaria a luta por sentido do mundo e sobre as relações de poder, logo, deveria estar necessariamente inserida na esfera política – ela seria um projeto radical mirado na transformação dessas relações de poder (ibid., p. 12). Dando atenção especial para o currículo e para os deveres do professor, o educador brasileiro entendeu que a mudança do

paradigma educacional estava objetivada na inserção das vozes tradicionalmente privadas de participação legítima na política e na sociedade (ibid., p. 12). Constituindo uma filosofia educacional, a Pedagogia crítica rejeitou a neutralidade do conhecimento e percebeu o ensino como inerentemente político. Os educadores, percebidos como intelectuais, teriam o papel social de validar as experiências do educando a partir da produção de práticas e de conhecimentos específicos (Aronowitz e Giroux, 1986, p. 20).

Entretanto, parte da teoria bourdieuana da reprodução caracterizava as relações de ensino para fora das instituições de ensino. Em primeiro lugar, a escolarização teria poder suficiente para moldar a consciência para além da capacidade da família, logo, por autonomia cultural, teria um papel ativo na produção e legitimação de disposições duráveis e transponíveis (Nash, 1990, p. 435). Em segundo plano, a ideia inicial é reforçada pela sugestão proposta por Bourdieu de que, na economia das práticas culturais, grupos sociais (em parte, as famílias) estariam estrategicamente engajadas na competição ininterrupta pelo lucro (real ou simbólico) em vista de futuras e presentes gerações (ibid., p. 432). Considerações essas que evidenciam a complexidade do objetivo da educação no mundo. Mesmo na luta por uma pedagogia libertadora, Freire (1987, p. 17) observou que, na nossa formação, vivemos na "contradição vivida na situação concreta, existencial" em que a superação dessa forma de pensar o mundo nem sempre está clara.

Michael Apple, no seu livro *Ideology and Curriculum*, situa que a educação, por ser uma função do Estado, se encontraria permeada por disputas por hegemonia – conceito chave para entender as relações estruturais que determinam três importantes aspectos da escola: como instituição; as suas formas de conhecimento; e o papel do educador (APPLE, 1990, p. 4). Assim, o sistema de ensino estaria envolto dos discursos em concurso dentro do Estado, ação que insere a presença das políticas educacionais dentro das disputas hegemônicas (Gadin e Lima, 2010, p. 657).

Em geral, a problemática do primeiro capítulo retorna: Apple (1990) entendia a formulação gramsciana de hegemonia como capaz de entender os intrincados aspectos e as funções do conceito de *ideologia*. Se amparando na teoria da reprodução, o autor visou compreender como o sistema de ensino – entendidos como instituições de preservação e distribuição cultural – produzem e reproduzem as formas de consciências dominantes através da hegemonia (sem o uso da dominação) (ibid., p. 3). Hegemonia seria então a "montagem organizada dos significados e das práticas, o sistema de significados, valores e ações – central,

efetivo e dominante – que são vividos" (ibid., p. 5, tradução nossa). Segundo o teórico da educação, "a hegemonia agiria para saturar a nossa própria consciência" tornando o mundo educacional e socioeconômico (e as interpretações do senso comum) com o qual interagimos diariamente o único mundo possível (ibid., p. 5, tradução nossa). Nessa perspectiva, sendo o Estado o local das disputas, a hegemonia estaria "relacionada com o trabalho dos grupos hegemônicos" que agiriam para sustentar que o "modo capitalista de produção seja entendido como algo da vida cotidiana, como algo necessário ou natural" (Gadin e Lima, 2010, p. 658).

No Brasil e em diversos países, existe uma longa disputa por visões de educação antagônicas, diferentes segmentos sociais que, partindo de cosmovisões, lutam pela hegemonia de projetos de educação distintos. Nesse cenário, sabemos a identidade de alguns grupos e de algumas políticas educacionais: a mercantilização da educação, intervenções da esfera religiosa e o sucateamento do sistema público de ensino. Não podemos certificar quais dessas representações são hegemônicas na sociedade, mas é possível apontar quem são os agentes determinados a mudar esse consenso intermediário. Nesse sentido, a vitória do candidato à presidência da República Jair Messias Bolsonaro (PSL) abre um novo capítulo da história política brasileira, o que conduz o olhar para a análise da estrutura do discurso que o conduziu ao cargo, e entre os principais se encontra o combate à "doutrinação ideológica" nas escolas (Bolsonaro, 2017).

### **Doutrinação, doutrinadores e doutrinados**

De modo geral, o resultado das eleições gerais deu uma nova dimensão para este estudo: em primeiro lugar, no executivo se encontra o chefe da família que elaborou e conduziu a proposta do ESP; em segundo lugar, a renovação parlamentar das cadeiras com os porta-vozes e defensores do ESP (muitos que participaram como convidados nas audiências públicas) – constitui uma nova safra política engajada na luta contra a "doutrinação" na educação. Inicialmente, a reprodução desse eixo argumentativo se encontra presente em dois exemplos que ganharam destaque na mídia tradicional: a criação do "monitor da doutrinação" em 2017 e do canal anônimo de denúncia contra doutrinadores em 2018. O primeiro, aliado a agenda do ESP, diz respeito a empreitada do jornal digital Gazeta do Povo de produzir um meio digital para catalogar "relatos de doutrinação ideológica" nas escolas brasileiras – iniciativa aprofundada pelo próprio jornal depois de críticas relativas às iniciativas de perseguição e denunciamento (Romancini, 2018, s.p.). O segundo, mais ousado, seria sobre a

ação da historiadora Ana Caroline Campagnolo (eleita deputada estadual de Santa Catarina (PSL-SC) e adepta das ideias do ESP) de criação de um disque-denúncia contra a "doutrinação política" nas salas de aula no país<sup>47</sup> (Lindner, 2018).

Uma interpretação possível, mas não provada, do empreendimento, no nível discursivo, do pretexto da "doutrinação" seria que ele estaria sendo empregado por conservadores educacionais na tentativa de justificar a percepção (imaginada ou não) da queda qualitativa da educação, baseada em critérios que julgam objetivos. Mesmo que de outra maneira e em outra época, essa linha de raciocínio de falência foi exposta por Aronowitz e Giroux (1986) quando tentaram entender o fenômeno da reforma educacional e sua posição de destaque no debate público norte-americano. Segundo eles, "os conservadores tomaram a iniciativa" ao anunciarem que "as escolas falharam em educar", ação essa que veio em conjunto com a explicação das causas e a "cura para essa aflição" (idem, p. 1).

É possível notar a mesma estratégia no cenário brasileiro, análise que dá centralidade para o termo. Já é base consensual que todo discurso político congrega funções sociais, no sentido de que ele reflete os interesses de poder em jogo. Por esse ângulo, são os agentes da luta política – os partidos, as associações civis e os grupos de pressão – que disputam pelo poder de transformação e manutenção das visões de mundo (Bourdieu, 1989). Para mais, a formulação de discursos e estratégias políticas envolvem uma reação às mudanças sociais e representações da realidade que põem em cheque o consenso e a legitimidade de perspectivas dominantes. O grande problema, porém, estaria na perigosa vagueza do que seria a "doutrinação", até mesmo em relação às crenças privadas dos indivíduos.

O discurso da "doutrinação" é o argumento central no conteúdo programático do ESP, e a concepção geral que a estrutura seria a crença de que profissionais de ensino constituiriam uma ameaça, ao mesmo tempo em que seriam os agentes responsáveis pela condição estrutural atual do sistema escolar no Brasil; logo, a luta dos grupos de extrema-direita reprodutores dessa representação da realidade estariam imbuídos de combater os inimigos internos da educação, i.e., os doutrinadores. Quando analisamos os dois pareceres favoráveis ao PL n° 7.180/2014, dos deputados Flavinho (PSB-SP) e Diego Garcia (PHS-PR), tomamos melhor conhecimento dos elementos da argumentação.

---

<sup>47</sup> Vale ressaltar que essa ação resultou, para deputada, na abertura de processo pelo Ministério Público de Santa Catarina (Agência Brasil, 2018); o que evidencia, de uma forma ou de outra, um tipo de resistência institucional.

Com efeito, a doutrinação política e ideológica em sala de aula e nos livros didáticos é uma prática que se disseminou por todo o sistema de ensino. Pesquisa realizada pelo Instituto Sensus em 2008, apurou que 80% dos professores reconhecem que o seu discurso em sala de aula é “politicamente engajado”. E basta ter passado pelo sistema de ensino nas últimas três décadas para saber que esse engajamento político dos professores não apenas existe, como converge de maneira absolutamente consistente para a mesma faixa do espectro ideológico, o que agrava consideravelmente o problema. (Garcia, 2015, p. 14).

O primeiro ponto que fica claro seria que o combate à prática de "doutrinação" visaria proteger o regime democrático (ibid., p. 14) e os "direitos constitucionais dos educandos", como afirmou o relator Flavinho (2018, p. 20). Segundo o parlamentar, uma das formas de "doutrinação" seria o ensino da "ideologia de gênero", uma "concepção extremamente controversa" (idem, p. 17); ideologia que professores e o currículo escolar procurariam impor às crianças no Brasil. Após citar referências descontextualizadas das autoras Judith Butler e Sulamith Firestone, o relatório, afirmando que a escola não seria "espaço estratégico para impor...projetos idealizados de engenharia social" (ibid., p. 19), reduz a discussão sobre gênero a "visões de mundo – e da sociedade – que procuram impor-se hegemonicamente" no solo brasileiro (ibid., p. 20). Aqui, mescla-se a explícita desconfiança pelo pensamento crítico com a reciclagem de teses conservadoras (que serão tratadas mais à frente).

Sem pormenorizar, o PL nº 7.180/2014 e o PLS nº193/2016 se complementam em muitos sentidos. Contendo a mesma justificativa, o primeiro proíbe o ensino de "educação sexual" e impõe o "respeito as convicções" pessoais de pais e alunos (Câmara dos Deputados, 2014, p. 2), enquanto o segundo coloca que o governo não "se imiscuirá na opção sexual dos alunos", nem aplicará os "postulados da teoria ou ideologia de gênero" (Senado Federal, 2016, pp. 1-2). A questão fica mais interessante quando o fundamento da proposta no Senado se mostra muito similar – nas questões acerca da "doutrinação" –, à nota técnica assinada por membros do Ministério Público no ano de 2018, como mostra o quadro 1.

Quadro 1 – Trechos do PLS nº 193/2016 e da Nota Técnica

| PLS 193/2016  | Nota Técnica   |
|---|--|
| <p>Diante dessa realidade – conhecida por experiência direta de todos os que passaram pelo sistema de ensino nos últimos 20 ou 30 anos –, entendemos que é necessário e urgente adotar medidas eficazes para prevenir a prática da doutrinação política e ideológica nas escolas, e a usurpação do direito dos pais a que</p> | <p>O Movimento Escola sem Partido surgiu em 2004 como reação a duas práticas ilegais que se disseminaram por todo o sistema educacional: de um lado, a doutrinação e a propaganda ideológica, política e partidária nas escolas e universidades; de outro, a usurpação – pelas escolas e pelos professores</p> |

---

seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções. (2016, p. 5).

– do direito dos pais dos alunos sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos (2018, p. 1).

A prática da doutrinação política e ideológica nas escolas configura, ademais, uma clara violação ao próprio regime democrático, na medida em que ela instrumentaliza o sistema público de ensino com o objetivo de desequilibrar o jogo político em favor de determinados competidores (2016, p. 6).

Cabe notar, ainda, que a doutrinação ideológica e a propaganda política e partidária nas escolas e universidades constituem uma fraude e uma ameaça inequívocas ao regime democrático, na medida em que se valem do sistema público de ensino para desequilibrar o jogo político em favor de determinados competidores (2018, p. 14).

---

Fonte: (Senado Federal, 2016) e (Nota técnica, 2018).

A nota técnica, embalada na retórica de que o sistema de ensino ("pelos escolas e pelos professores") de alguma forma estaria se apropriando de "direitos dos pais dos alunos sobre a educação religiosa e moral" (Nota técnica, 2018, p. 1), entende que a doutrinação seria um "problema sistêmico", semelhante ao primeiro parecer do deputado Diego Garcia. Com isso, ações como essas feririam "gravemente" a Constituição de 88, causando prejuízos ao corpo de educandos que estariam sendo transformados em "réplicas ideológicas" dos professores (ibid., p. 1).

A partir disso, a nota expõe o pretexto de que a educação brasileira seria "conhecida mundialmente por sua péssima qualidade", graças ao aparelhamento político das instituições, das greves e do despreparo dos profissionais (ibid., p. 2). Em seguida, a tese sustenta que o grande problema da "doutrinação" seria a existência do "professor militante ideológico" que se camuflaria de educador. Esses iniciariam o processo de cooptar e inculcar os educandos (que seriam vítimas) com "os parâmetros do pensamento crítico" (ibid., p. 2). Assim, o ataque ideológico se tornaria fortemente nocivo porque haveria uma dissimulação mental, por parte dos alunos, das verdades objetivas da realidade, já que "as vítimas desses abusos...normalmente não se reconhecem como vítimas" (ibid., p. 2). No final das contas, o documento era uma cópia na íntegra do parecer técnico do próprio fundador do ESP, Miguel Nagib (Aquino, 2018).

Do lado crítico à construção da ideia de "doutrinação" observa-se que a discussão se limita na compreensão dos perigos de propostas que visam restringir os direitos a partir da adoção de métodos disciplinares. Tomemos, por exemplo, balanço (contrário) feito pelo então Procurador Geral da República Rodrigo Janot sobre as duas Ações Diretas de

Inconstitucionalidade da Lei 7.800 do ano de 2016 do Estado de Alagoas, que funda o programa Escola Livre (ação movida pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE)). Segundo Janot, uma lei que limite direitos com o emprego de expressões vagas produziriam um "efeito inibidor" causando a abstenção, por parte dos educadores, "de exercer direitos por receio de sanções administrativas" (Brasil, 2016, p. 39). Reafirma, logo depois, que a "consequência imediata [da lei alagana] será [a] constante vigilância sobre os professores, sufocando o ambiente acadêmico" (ibid., p. 40). O procurador-geral observa que o uso do termo "doutrinação" e a sua proibição implicariam em uma formulação perigosamente genérica: empregar-se-ia "termos amplos e vagos para identificar o objeto da conduta proibida" (ibid., p. 37).

Nesse raciocínio, as "noções de 'doutrinação'...são extremamente problemáticas e dariam azo à repressão do trabalho educativo", já que "qualquer tópico tratado em aulas... pode ser considerado veiculador de opiniões políticas, ideológicas, filosóficas ou religiosas" (ibid., p. 37). Ao final, compreende o procurador que a legislação, além de ser inconstitucional ("pelo sacrifício desproporcional causado ao núcleo do direito fundamental à liberdade de expressão"), seria descomedida, pois já existiriam "mecanismos para tutela do bem jurídico invocado (liberdade de consciência dos alunos) em face de abusos" (ibid., p. 42).

Também seguiu por esse caminho o senador Cristovam Buarque (PPS-DF), relator do PLS nº 193/2016 na Comissão de Educação, Cultura e Esporte. No entendimento do parlamentar, a proposição do ESP limitaria a "autoridade docente" e impediria que "o professor escolha suas estratégias didáticas" em um cenário em que o esvaziamento dessa autoridade seria o grande problema a ser enfrentado (Senado Federal, 2017, p. 5). Logo depois, afirma que a "doutrinação" não poderia ser apontada objetivamente, já que existiria uma "linha tênue" entre uma tese e uma propaganda política; segundo ele, existem "problemas de ordem prática que tornam inviável a aplicação da proposta" (ibid., p. 6). Ao final, argumenta que a "participação, diálogo e crítica são elementos do processo educativo essenciais para diferenciar a verdadeira educação da mera doutrinação" (ibid., p. 7). Entretanto, um ano após a redação do parecer, o senador, em entrevista, avalia que um dos fatores que conduziu a ascensão do movimento ESP seria que "muitos professores exageraram nos últimos anos, em vez de debater, querendo doutrinar" – "alguns professores se sentiram donos da verdade de um partido" (Azevedo, 2018). Nessa aparente contradição se encontra a força do discurso de "doutrinação": é medida pela forma como ela permeia o imaginário das percepções individuais.

## Macarthismo à brasileira

Para um professor de ensino médio ou fundamental, a discussão das desvantagens do capitalismo e os produtos materiais do regime econômico se encontra cada vez mais associada à "doutrinação ideológica". Nessa dinâmica social, o país surfa na onda conservadora (Almeida, 2017), em que cresce a probabilidade que educadores sofram perseguição política e usurpação indevida dos seus direitos individuais. Como esta investigação mostrou até agora, o movimento ESP assumiu a autoria na produção e reprodução do discurso da "doutrinação"; a organização é composta por representantes que possuem ou ganharam proeminência na cena pública em defesa de uma agenda com características primárias das táticas estatais e objetivos políticos da Ditadura Militar – investigação e denúncia de educadores que não assumissem a "neutralidade" dentro da sala de aula país afora. Sobre o período político atual, a resistência de segmentos da sociedade civil em virar a página da história resultou na alimentação do imaginário social de uma suposta ameaça comunista à espreita. Infelizmente, ainda não se mostra irracional associar a disputa (conquista) pelo poder da extrema-direita política pelo volante do executivo à repressão política consubstanciada por setores sociais específicos.

A fabricação da realidade (ideologia) centrada na premissa de que comunistas ainda lutam pela tomada do poder do Estado serviu de alicerce para a ascensão do *status* de grupos civis descontentes com mais de uma década de política social petista. O discurso de "doutrinação", que se escora no discurso anticomunista, abastece a bagagem discursiva daqueles que buscam a realização das suas pautas e a hegemonia de uma cosmovisão. Pelo excesso de semelhanças, esse evento será associado ao Macarthismo. A primeira razão para tal está na observação dos dividendos gerados pelo investimento na causa anticomunista nos Estados Unidos nos anos 40 e 50. A segunda se baseia na utilidade da reflexão sobre a estrutura básica desse conceito histórico. A terceira intenção está inserida no entendimento das consequências sociais da demagogia orquestrada contra as instituições de ensino.

O interesse pelo macarthismo, movimento político sensível até a atualidade, está em compreender o contexto político que criou as condições necessárias para a atuação do senador Joseph McCarthy, político republicano do estado de Wisconsin. Em meio as tensões entre os Estados Unidos e a União Soviética pós Segunda Guerra, a assinatura da *Loyalty Order* pelo presidente Harry Truman (1945-53), conteúdo programático de combate a influência comunista dentro do governo federal norte-americano, abriu precedente para ações legislativas importantes. Griffith (1971) sugeriu que, após as ações presidenciais, duas

circunstâncias políticas moldaram a conjuntura do macarthismo: o *McCarran Act* e o *Communist Control Act*. O primeiro, introduzido pelo senador Pat McCarran em 1950, teria sido uma medida "anti-subversiva" preocupada com o comunismo doméstico (idem, p. 27); o segundo, de 1954 e emendando a lei anterior, seguia a mesma lógica de que o Partido Comunista "constituía uma ameaça real e imediata contra a segurança nacional", (ibid., p. 33). Em resumo, o enquadramento predominante no congresso naqueles tempos era que a repressão política seria a única forma efetiva de eliminar o perigo vermelho.

Entretanto, além da percepção do cenário político, Griffith (1971) observou que, se por um lado as ações do poder legislativo tornaram a política americana vulnerável à retórica macarthista, por outro, representou a dinâmica política em um momento em que um setor do partido republicano disputava o poder político (ibid., p. 25). No final, afirmou o autor que, mesmo sem a atuação pública expressiva do senador McCarthy, o discurso anticomunista permaneceria como tática da política partidária americana e do sistema político da época, tamanho era o valor da pauta em si. Essa perspectiva de relevância do discurso foi reafirmada pelo historiador Rodrigo Patto Sá Motta; segundo o autor, "o anticomunismo tornou-se uma força decisiva nas lutas políticas do mundo contemporâneo, alimentado e estimulado pela dinâmica do inimigo que era sua razão de ser, o comunismo" (Motta, 2000, p. 5). Essa compreensão muito importa para corroborar a ideia de que o fenômeno comunista foi central dentro dos acontecimentos mundiais do século XX (Motta, 2000) e que o macarthismo nos Estados Unidos não deve ser considerado uma anomalia dentro do ciclo da disputa política americana.

Como afirmou Schrecker (1988), macarthismo é uma palavra carregada que, diferentemente de outros termos, nos situa no meio do acontecimento da repressão política anticomunista nas décadas de 40 e 50. Mesmo que historicamente específica, a expressão não deve se limitar a crônica política norte-americana. Do estudo da autora, a explanação do fenômeno ganha importância – a "estrutura básica do macarthismo" seria a "repressão política de indesejáveis" (ibid., p. 198). Voltando na história brasileira dos períodos autoritários do século passado, Motta também colocou que o discurso anticomunista foi indispensável na justificação das medidas autoritárias "mais significativas ocorridas no período republicano da história brasileira" (ibid., p. 13). Comparando superficialmente os dois casos, a dinâmica em que o senador McCarthy estava inserido propiciou o uso maciço das instituições de controle para ações repressivas de "dissidentes", sancionadas pelo legislativo norte-americano; no caso do Brasil, o anticomunismo teve peso, até então, nos casos de ruptura institucional dos

regimes democráticos. Aqui percebemos um desequilíbrio talvez conectado com as diferentes experiências democráticas e a robustez das respectivas instituições. Enquanto no primeiro caso a questão comunista representou a corrida pelo poder dos *conservatives* do Partido Republicano, no segundo vimos o ajoelamento, principalmente do Judiciário que foi incapaz de garantir os direitos mais básicos dos opositores ao regime militar, frente a repressão das Forças Armadas.

Seja como for, o conceito de macarthismo ainda é de grande relevância para refletir sobre os recentes acontecimentos. Inicialmente, a propagação do discurso de "doutrinação", isto é, a presença da ideia, dentro do espaço de debate público e nos argumentos de um setor parlamentar, que atesta que instituições nacionais de ensino estariam doutrinando uma farta parcela da população já constitui um episódio sórdido da nossa história nacional, como foi o macarthismo nos Estados Unidos. Falamos de um pequeno número de professores e estudantes universitários, jornalistas, grupos de pressão, políticos e redes profissionais de ativismo no Brasil que constituem uma nova espécie de intelectuais de extrema-direita com a sua própria *mentalité*<sup>48</sup>. Nesse sentido, existe a necessidade de conferir importância para a atuação desse movimento dentro da disputa política e reiterar que, diferentemente do comunismo, as implementações da agenda desses grupos representam um perigo ao regime democrático e às garantias mínimas das liberdades individuais.

Torna-se importante repetir e conectar o raciocínio de que o argumento da "doutrinação" produz sentido para a repressão de ideias contrárias, principalmente dentro das instituições que as produzem como a de ensino, e a perseguição de cidadãos, assim como as justificações de cerceamento de direitos e liberdades individuais dentro da lógica da ameaça comunista na era do macarthismo. Em geral, usa-se o termo para designar o processo de impor tormento na vida de grupos e indivíduos caracterizados como indesejáveis no que se refere, principalmente, as visões políticas sobre a sociedade e o Estado. Há que se ponderar que as formas de reprimir mudaram. Com isso em mente, temos um novo paradigma quando somos forçados a refletir como os novos mecanismos de comunicação e as novas tecnologias mitigam a proteção constitucional de pessoas e instituições de ensino, por exemplo. Nessa linha educacional, ainda temos um novo governo e um novo congresso que reforçam o discurso de interferência da autonomia universitária, com isso, legitimando futuras ações.

---

<sup>48</sup> Compartilho essa ideia da descrição feita por Schrecker (1988, p. 203) sobre a rede de grupos ligados aos órgãos governamentais no período macarthista.

Outras semelhanças surgem nesse panorama político. Primeiro na coincidência de agentes e instituições que estão envolvidas no ataque e quem são aqueles que se constituem como os alvos. Novamente, Schrecker (1988) nos auxilia quando expõe as categorias de atores envolvidos. Persistem nos dois casos a iniciativa de associações de extrema-direita, uma parcela pequena de parlamentares pertencentes ao mesmo espectro ideológico, intelectuais da cena pública e a Igreja Católica. Temos categorias de agentes: os perpetradores (as organizações e indivíduos que realizam os atos); os legitimadores (no caso, uma parcela de políticos, intelectuais e indivíduos de notoriedade pública); e os alvos que, no caso do ESP, são as escolas, universidades, educadores e educandos. Como afirmou a autora, não são ações totalmente aleatórias, ao contrário, atingem produtores de conhecimento específico (gênero, desigualdades, estudos marxistas, sexualidade); indivíduos que exercem sua liberdade de expressão em assuntos que critiquem ou elogiem o governo, com posição política aberta sobre assuntos políticos e opiniões consideradas indesejáveis.

A partir daqui é necessário retomar o argumento do novo paradigma das consequências práticas proporcionadas pelas tecnologias de comunicação; é importante dizer que onde encontram-se as vantagens do acesso a informações sem filtros, notamos também as desvantagens dos meios pelos quais ocorrem as violações de direitos civis. Considerem os seguintes casos: Alice Aparecida e Silva, professora de geografia de ensino médio, foi denunciada ao Juizado da Infância e Juventude de Londrina-PR por debater gênero e acusada por páginas virtuais de promover a erotização infantil ("ideologia de gênero"); Gabriela Viola, professora de uma escola curitibana foi atacada por grupos direitistas na internet por divulgar uma paródia – uma música que mesclava o estilo musical do funk com a teoria de Karl Marx – por supostamente constituir uma forma de "doutrinação ideológica"; Janeth de Souza e Silva (que deu seu testemunho nas audiências deste estudo), professora da rede estadual no Rio de Janeiro, responde uma sindicância por "doutrinação ideológica" após informar as suas alunas as motivações da greve de professores; Cleonilde Tibiriça, ex-professora paulista, recebeu mensagens do fundador do ESP, Miguel Nagib, relativas à denúncias de doutrinação e ainda recebe ameaças virtuais (Dip, 2016).

Os excessos cometidos por organizações não-oficiais demonstram que, até certo grau, pouca importância possuem as aprovações das propostas legislativas do ESP já que se angaria apoio de parte da população na legitimação das ações através de acusações de "doutrinação". Aqui fica claro a baixa imunidade que possuem as instituições de ensino: as perseguições afetam as rotinas escolares, interrompem as práticas dos profissionais do ensino, introduzem o

medo de represália pela publicidade negativa dos casos individuais, interferem na autonomia universitária na capacidade de decidir e ter que rearticular parte da produção científica entre os pares, além de constituir uma ameaça real aos educadores e educandos através da pulverização dos direitos de livre exercício da função, da manifestação, da organização, de cátedra e de expressão. A produção de um efeito de pânico generalizado de violência gratuita e guiada, censura prévia e demissões ou exonerações de cargo. Os efeitos marcam certamente um capítulo execrável da história brasileira e constituem-se como desafios a serem superados.

### **O avanço do conservadorismo**

O primeiro capítulo, ao refletir sobre o problema de gênero e seu vínculo com o ESP, mostrou que, dentro das diversas disputas discursivas, identifica-se que movimentos conservadores e agentes políticos do mesmo espectro ideológico estariam engajados na luta simbólica contra legitimidade da linguagem de gênero, em parte, interpelados pelo discurso católico de conservação de um projeto cultural. A investigação também observou que a controvérsia de gênero ganha espaço considerável na agenda política da extrema-direita em diversos países em que as cosmovisões religiosas conservam-se (e disputam espaço) em um mundo cada vez mais secularizado. Estudando a força da direita no ambiente político brasileiro, passamos de análises recentes da direita "que saiu do armário" (Messenberg, 2017) e que "mostrou a cara" em contraste com estudos anteriores acerca de uma "direita envergonhada" dentro do sistema político brasileiro (Souza, 1988; Power e Zucco, 2009).

A presença do discurso direitista na esfera pública brasileira nos últimos anos fez com que o meio acadêmico voltasse parte da sua atenção para o exame da sua força política e social. Nisso, os meios de comunicação ofereceram uma janela privilegiada para o estudo de suas manifestações na arena política, desde a divulgação da atuação de grupos nas mídias sociais até seus protestos nas ruas e no parlamento (Tatagiba, Trindade e Teixeira, 2015; Baron, 2018). Em síntese, temos estudos recentes da nova direita (Codato, Bolognesi e Roeder, 2015; Chaloub e Perlatto, 2015; Ortellado e Solano, 2016; Messenberg, 2017) e dos discursos da frente religiosa (Gonçalves, 2016) e de grupos civis de direita (Baron, 2018).

Investigações anteriores estavam inseridas dentro da perspectiva institucional, isto é, nos métodos de identificação de grupos de direita através da análise das posições ideológicas dos partidos variados (Fernandes, 1995; Mainwaring, Meneguello e Power, 2000; Rodrigues,

2002; Power, 2000). Via de regra, a extensa literatura se configurou como pesquisas de grande porte interessadas em definir critérios de classificação para o sistema político brasileiro. Com isso, temos que a identificação ideológica dos partidos utilizando o eixo esquerda e direita também incorporou na linguagem científica o eixo progressista e conservador, tornando-os intercambiáveis devido a relativa controvérsia da discussão (Tarouco e Madeira, 2013).

Na percepção deste estudo, a problemática está na confluência dessas categorias. Essa convergência não é automática. O que, inicialmente, eram consideradas metáforas espaciais – por isso relacionais – se tornaram rótulos fixos. Como afirmou Bobbio (1995), o conceito de direita é relativo e sua introdução na linguagem expressa necessariamente seu caráter histórico condicionado às posições políticas e visões específicas. O que fica inteligível a partir daqui não seria a ausência da direita política (que sempre se fez presente), mas sim a reemergência de um tipo de discurso – entendido até então como conservador – que geram novas disputas sobre representações e visões de mundo.

Nisso, observamos uma nova direita que se assume como tal através da locução de discursos, i.e., uma direita que saiu do armário e passa a ostentar teses políticas específicas. Como podemos rotular enunciados de direita? De acordo com Cruz (2015, p. 14), tratam-se de discursos aberta ou veladamente antidemocráticos – "nostálgicos" da ditadura, "defensores" de um Estado policial, "intolerantes" da cultura e da religião, pró-Estado mínimo e antiestado de bem-estar social, etc. Pela facilidade com que temas e questões são alocados como pautas e agendas de direita ou de esquerda, essa distinção se torna primordial.

A diferenciação crítica inicial entre direita e conservador é importante uma vez que os conceitos não são iguais, portanto, não devem ser operacionalizados como intercambiáveis. Seria mais adequado reconhecer que direita é um campo mais amplo, enquanto o conservadorismo é uma postura particular dentro deste espectro. Mesmo estando contido na direita, o significado de conservador nem sempre conflui com o rótulo de direita. Há duas razões para tal afirmação. A primeira está no entendimento da pluralidade de agendas (interesses setoriais), fato que permite intitularmos às direitas, ao invés do termo no singular. A segunda questão relativa à discussão seria que, embora contido no espectro, o conceito de conservadorismo possui uma configuração objetiva – uma estrutura de pensamento próprio.

Oposta a definição neutra proposta por Huntington (1957), conservadorismo seria um "estilo de pensamento" que se opõe às doutrinas de racionalização modernas (Mannheim,

1986). A designação do pensamento conservador se apresenta na distinção que o autor faz com o conceito de tradicionalismo – termo de matiz weberiana. Enquanto o tradicionalismo seria "uma tendência a se apegar a padrões vegetativos, a velhas formas de vida" em um caráter exclusivamente psicológico (Mannheim, 1986, p. 102), o pensamento conservador, ao contrário, seria uma "configuração estrutural objetiva, dinâmica e historicamente desenvolvida" (ibid., p. 105). No desenvolvimento da ideia de estrutura, Mannheim explica que:

O conservadorismo também implica num complexo geral emocional e filosófico que pode mesmo constituir um estilo de pensamento definido. Em segundo lugar, o conservadorismo enquanto configuração estrutural pode incluir elementos tradicionais em seu bojo. Veremos, de fato, que o conservadorismo toma uma forma particular e histórica de tradicionalismo e a desenvolve até suas últimas conclusões lógicas (Mannheim, 1986, p. 106).

Contudo, no Brasil, o conservadorismo mostra-se com complexidade como um padrão que se altera em diferentes períodos da história brasileira (Lynch, 2017), já que o pensamento político brasileiro, por possuir uma relação difícil com o "conservadorismo clássico", mais se afasta do que se aproxima das ideias ditas conservadoras (Ricupero, 2010). Devemos abandonar o conceito a partir dessas ponderações? Não. Primeiro, é sustentável afirmar que o movimento ESP constitui-se como um grupo de interesse conservador. Isso o é por várias razões. Uma delas está relacionada a notícia que centenas de agentes do Ministério Público brasileiro "assinaram" um manifesto a favor da constitucionalidade do projeto de lei do ESP mostrando que houve uma tentativa de atingir ou formar uma opinião pública de defesa da proposta<sup>49</sup>. Elemento discursivo central do ESP, a "doutrinação" tem como base o discurso anticomunista, peça fundamental do imaginário conservador desde William Buckley Jr. (1925-2008) e Russell Kirk (1918-1994) nos Estados Unidos (Bianchi, 2015). Menos perceptível, o argumento de que a "ideologia de gênero" faz parte de um projeto de engenharia social (como aparece no parecer do deputado Flavinho<sup>50</sup>) retorna a crítica primária de Edmund Burke (1729-1797), pai do conservadorismo moderno, acerca dos limites de racionalização das ideias iluministas.

---

<sup>49</sup> Sem contar as diversas palestras, *talkshows*, debates virtuais pelo *youtube* e *facebook* e colunas de jornal de autoria de apoiadores.

<sup>50</sup> Que remete a 'reengenharia social' planetária do católico argentino Jorge Scala.

**Capítulo 3**  
**O recorte de pesquisa**

## O objeto

Este estudo visa analisar os embates discursivos em torno do Escola sem Partido (ESP) compreendendo como os sentidos são construídos ao redor da controvérsia de leis mais restritivas dentro da educação brasileira. Para tanto, grande parte do estudo analisa os discursos de parlamentares e convidados nas audiências do ESP na Câmara dos Deputados a partir do ano de 2017 – quando as audiências iniciam – até o ano de 2018 onde é apresentado o parecer do relator da comissão. Conhecida como as “Audiências do ESP”, as audiências públicas da Comissão Especial do Projeto de Lei nº 7.180 de 2014 nos oferecem grande vantagem sobre a questão da disponibilidade e a facilidade de coleta das falas para a análise. Dispondo das apresentações individuais dos atores como unidade de análise, o estudo mostrou-se praticável dado que todos os documentos e enunciados das audiências públicas do PL nº 7.180/14 estão disponíveis na seção "Discursos e Notas Taquigráficas" no sítio digital da Câmara dos Deputados.

Tratamos aqui de uma pesquisa qualitativa que combina as técnicas de análise documental e bibliográfica a respeito do objeto de estudo. O estudo, como um todo, propõe um exame que se detém sobre o período de apresentação do projeto de lei em 2014 até o ano de 2018, abrangendo o período da primeira Comissão de Educação até a criação da Comissão Especial em 2016. Isso se dá com o fito de entender os atores e as estratégias parlamentares adotadas em torno da tramitação do PL nº 7.180/14 na Câmara dos Deputados. Como colocado anteriormente, a pesquisa pretende identificar quem são os atores que compõem as comissões, suas pautas e posições, analisando os documentos elaborados pelas comissões tais como os pareceres, os requerimentos, os projetos de lei (que incluem apensados) e as atas. Para a consecução da pesquisa será utilizada a técnica de análise de conteúdo que permita a inferência de conhecimento acerca do tema pesquisado.

Através da análise busca-se obter os eixos de discussão presentes, mas também entender a produção de sentido de cada discurso, os pontos de vista do orador a partir da sua profissão e trajetória que se conecta com o porquê desta pessoa ter sido convidada a falar nas audiências do PL nº 7.180/14. Pelo pequeno número de observações não há um objetivo de aplicar uma tabulação com o intuito de quantificar os enunciados, mas antes visa entender, a partir de cada fala como unidade de análise, como o discurso e o conflito sobre a educação são construídos.

## **O discurso parlamentar**

Ademais, esta pesquisa tem como pressuposto a importância do estudo do discurso parlamentar dentro das ciências sociais. Isto é, o exame da atuação legislativa de pesquisas que visam entender a produção discursiva dentro da política brasileira – para além da análise do comportamento político e os efeitos da ação e negociação política e sua relação com as chances de sucesso eleitoral. Isso é dito uma vez que é no parlamento que a elite política e os grupos de interesse produzem e concretizam suas demandas que alteram a realidade social; o político se encontra em uma posição privilegiada na sociedade, e essa posição lhe concede espaço para difundir percepções de mundo e representações da realidade.

Entretanto, a arena política é um espaço hierarquizado, logo, cada parlamentar difere na capacidade de gerar efeitos políticos (Bourdieu, 1989). Por isso, a relevância do discurso se encontra no seu aspecto difusor para além do espaço formal da política, já que, em geral, o discurso parlamentar é voltado para o debate "entre os pares" e, com frequência, à "opinião pública" ou algum grupo específico (Miguel e Feitosa, 2009). Nesse sentido, o estudo da construção discursiva acarreta no ganho de explicações significativas para ilustrar a disputa política.

### **A tramitação do Projeto de Lei nº 7.180 de 2014 e seus apensados**

No dia 24 de fevereiro de 2014 foi apresentado em Plenário na Câmara do Deputados o PL nº 7.180 de autoria do deputado Erivelton Santana (PSC-BA). O projeto altera o artigo terceiro da Lei número 9.394 de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; ele inclui:

XIII – respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, tendo os valores de ordem familiar precedência sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa, vedada a transversalidade ou técnicas subliminares no ensino desses temas. (Câmara dos Deputados, 2014, p. 1).

Em sua justificação, o projeto se fundamenta no artigo 12º da Convenção Americana de Direitos Humanos (CADH) estabelecida pelo Pacto de San José da Costa Rica no ano de 1969 (ratificada pelo Brasil em 1992). No texto da justificativa, do artigo mencionado é extraído o inciso quarto que "subsidiaria" o projeto: "os pais e, quando for o caso, os tutores, têm

direito a que seus filhos e pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções" (idem, p. 2). Logo em seguida é dada a descrição mais detalhada:

Somos da opinião de que a escola, o currículo escolar e o trabalho pedagógico realizado pelos professores em sala de aula não devem entrar no campo das convicções pessoais e valores familiares dos alunos da educação básica. Esses são temas para serem tratados na esfera privada, em que cada família cumpre o papel que a própria Constituição lhe outorga de participar na educação dos seus membros. (ibid., p. 2).

De 2014 até 2018, na tramitação do PL n° 7.180/14, foram apresentados três pareceres técnicos sobre a matéria do ESP na Câmara dos Deputados. No ano em que foi apresentado, o projeto tramitou na Comissão de Educação (CE) tendo como relator o então deputado Ariosto Holanda (PROS-CE). Na época, o deputado apresentou um parecer curto e sucinto pela rejeição do projeto e seu primeiro apensado<sup>51</sup>. Os argumentos que justificam são os de que *i*) os princípios constitucionais de liberdade de aprender e o pluralismo de ideias garantem o direito do professor e de educando de expor temas e pontos de vistas mesmo que estejam em discordância com os valores da família e *ii*) a educação moral e sexual da criança são conteúdos importantes para a formação cidadã e para a saúde pública<sup>52</sup>.

No ano seguinte, o PL n° 7.180/14 foi arquivado pela Mesa Diretora e desarquivado um mês depois a pedido do autor da proposta através do requerimento 574/2015 da Câmara<sup>53</sup>. Voltou a tramitar na CE novamente, agora com um novo relator: deputado Diego Garcia (PHS-PR)<sup>54</sup>. Entre a designação do novo relator e a produção do segundo parecer, um novo projeto, o PL n° 867/15 – que inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional o "Programa Escola sem Partido" – foi apensado ao PL n° 7.180/14. O autor do PL n° 867/15 é o deputado Izalci Lucas (PSDB-DF), ex-presidente do Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do Distrito Federal (SINEPE/DF), que presidiu a comissão mista que

---

<sup>51</sup> O primeiro projeto apensado é o PL 7181/14 também do deputado Erivelton Santana similar ao PL n° 7.180/14. Projeto disponível em: [http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1230838&filename=PL+7181/2014](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1230838&filename=PL+7181/2014) . Acesso em 14 de jun. 2018.

<sup>52</sup> Parecer do relator Ariosto Holanda disponível em: [http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=F3B39E4E514EA5EB0C067F80898D4D3A.proposicoesWebExterno2?codteor=1281395&filename=Tramitacao-PL+7180/2014](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=F3B39E4E514EA5EB0C067F80898D4D3A.proposicoesWebExterno2?codteor=1281395&filename=Tramitacao-PL+7180/2014). Acesso em 14 de jun. 2018.

<sup>53</sup> Tramitação disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722>. Acesso em 14 de jun. 2018.

<sup>54</sup> O novo relator faz parte da Frente parlamentar católica (FPMCAR) e da Frente parlamentar evangélica (FPE).

aprovou a Medida Provisória (MP) 746 do ano de 2016, conhecida como Reforma do Ensino Médio (Martins, 2016), e integra a Frente Católica na Câmara. O PL nº 867/15 pode ser considerado a joia da coroa da tramitação e contém uma proposta mais ousada: além de aventar no artigo terceiro a proibição da "doutrinação política e ideológica" e da transmissão de conteúdos que entrem em conflito com as convicções religiosas do estudante, o projeto prevê a fixação de cartazes nas salas em todas as escolas do Brasil com os "deveres do professor" (cf. Quadro 2).

#### Quadro 2 – Cartaz que deve ser afixado nas escolas

---

##### Deveres do professor

---

**I** - O Professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para esta ou aquela corrente política, ideológica ou partidária.

**II** - O Professor não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.

**III** - O Professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas.

**IV** - Ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito.

**V** - O Professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

**VI** - O Professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula.

---

Fonte: Site virtual da Câmara dos Deputados.

A tramitação seguiu na CE e recebeu parecer para aprovação do relator deputado Diego Garcia no ano de 2015. O parecer do relator é longo e com fundamentos de viés religioso; possuindo três argumentos centrais: *i*) no processo de educação e socialização do educando, a família "manda mais" que o educador já que o direito da família à educação moral previsto na CADH é um "direito natural"<sup>55</sup>; *ii*) o projeto de lei nº 7.180/14 combate a "ideologia de gênero" e a "sexualização" [*sic*] constatada nas escolas brasileiras; *iii*) o projeto

---

<sup>55</sup> Inteiro teor do parecer do relator deputado Diego Garcia disponível em: [http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=F3B39E4E514EA5EB0C067F80898D4D3A.proposicoesWebExterno2?codteor=1338676&filename=Tramitacao-PL+7180/2014](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=F3B39E4E514EA5EB0C067F80898D4D3A.proposicoesWebExterno2?codteor=1338676&filename=Tramitacao-PL+7180/2014)>. Acesso em 14 de jun. 2018.

nº 867/15 combate a "doutrinação ideológica" e apenas "informa" alunos e professor sobre os deveres já previstos na Constituição Federal (CF).

Após a apresentação do parecer favorável aos projetos, o PL nº 7.180/14 recebeu diversos apensados (ver Tabela 2) e em 2016, por ato da presidência da Câmara, foi criada a Comissão Especial do ESP (como ela é conhecida até o momento) tendo como relator o deputado Flavinho (PSB-SP) que compõe a Frente Católica e tendo na mesa parlamentares da Frente Evangélica<sup>56</sup>. Em momento posterior à tramitação da comissão especial, foram produzidos requerimentos para a realização de audiências públicas com listas de convidados; e as primeiras foram realizadas no começo do ano de 2017 até a apresentação do parecer favorável à aprovação do relator deputado Flavinho no ano de 2018.

Tabela 2 – Projetos de lei apensados ao PL nº 7.180/14

| Projeto de lei | Autor                              | Ementa  |
|----------------|------------------------------------|---|
| 7181/2014      | Dep. Erivelton Santana (PSC-BA)    | Os parâmetros curriculares nacionais respeitarão as convicções dos alunos, de seus pais ou responsáveis, tendo os valores de ordem familiar precedência sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa, vedada a transversalidade ou técnicas subliminares no ensino desses temas. |
| 876/2015       | Dep. Izalci Lucas (PSDB-DF)        | Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido".  |
| 6005/2016      | Dep. Jean Wyllys (PSOL-RJ)         | Institui o programa "Escola livre" em todo o território nacional.   |
| 1859/2015      | Dep. Alan Rick (PRB-AC)            | Art. 3º: A educação não desenvolverá políticas de ensino, nem adotará currículo escolar, disciplinas obrigatórias, ou mesmo de forma complementar ou facultativa, que tendam a aplicar a ideologia de gênero, o termo 'gênero' ou 'orientação sexual.   |
| 5487/2016      | Dep. Prof. Victório Galli (PSC-MT) | Institui a proibição de orientação e distribuição de livros às escolas públicas pelo Ministério da Educação e Cultura que verse sobre orientação de diversidade sexual para crianças e adolescentes.  |
| 8933/2017      | Dep. Pastor Eurico (PSB-PE)        | Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Base e Diretrizes da Educação Nacional, para dispor que o ensino sobre educação sexual somente será ministrado ao aluno mediante  |

<sup>56</sup> Composição da mesa da Comissão Especial do Escola sem Partido disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/composicao-de-todas-as-comissoes-temporarias>. Acesso em 14 de jun. 2018.

---

Fonte: Site virtual da Câmara dos Deputados.

No parecer do relator deputado Flavinho foram discutidos todos os projetos apensados desde a apresentação do projeto inicial (Flavinho, 2018). O parecer do parlamentar é um relatório mais extenso que o relatório anterior (do relator dep. Diego Garcia) dialogando com diversos pontos dos novos projetos. O deputado Flavinho, na explicação do seu voto favorável, introduz o seguinte raciocínio: em sala de aula, o professor possui liberdade de cátedra e o aluno possui liberdade de aprender – essa seria a relação "ensino-aprendizagem"<sup>57</sup> (idem, p. 6). Porém, "a liberdade de cátedra não é uma licença estatal para se fazer o que bem quiser. Pois se assim o fosse violaria o direito do aluno de aprender" (ibid., p. 6). Após esta introdução, o parecer caminhou para introduzir três argumentos centrais no eixo argumentativo dos direitos constitucionais: *i*) o educador não possuiria o arbítrio para abordar certos temas para a classe; *ii*) o governo brasileiro tencionaria instituir a "ideologia de gênero" – sendo esta uma doutrina falsa ("questionável", "controversa", que "não é ponto pacífico" (idem, pp. 17-8) – no sistema de ensino; *iii*) a família conservaria o direito de que seus próprios filhos recebessem a educação moral e religiosa (idem, p. 13).

### **As audiências do Escola sem Partido**

A audiência pública é um instrumento criado para que políticas públicas, projetos de lei e temas de interesses público sejam expostos e debatidos com entidades da sociedade civil em reuniões organizadas pelo órgão competente. A escolha para a investigação das audiências públicas desse projeto de lei é justificada porque nela se encontram presentes importantes representantes de grupos que defendem e que se opõem ao projeto de lei. Logo, este estudo pretende identificar os sentidos da disputa nas construções discursivas dos atores políticos envolvidos nas audiências da Comissão Especial do PL nº 7.180/14 no que se refere à ação de transformar a função da educação em um tema para a mobilização política conservadora.

---

<sup>57</sup> Introduzir o tema da liberdade de expressão do professor se refere as discussões anteriores das audiências públicas que serão explicitadas mais à frente no próximo capítulo.

Dito isso, é de interesse colocar que desde o começo da Comissão Especial do PL nº 7.180/14 houve reuniões fechadas e públicas com o intuito de aprovar requerimentos, apresentar parecer técnico e produzir audiências com convidados de fora do parlamento. As reuniões deliberativas serviam para apresentar requerimentos e também realizar os debates com os convidados. Os requerimentos iam desde aprovação de outras audiências futuras como apresentação da lista de convidados e realizações de audiências fora da Câmara dos Deputados. Os projetos tramitaram em regime ordinário de acordo com o artigo 151, inciso III do Regimento Interno da Câmara dos Deputados estando a proposição do PL nº 7.180/14 e demais apensados sujeita a apreciação conclusiva da comissão especial.

Foram analisadas vinte audiências públicas em que ocorreram debate entre parlamentares e convidados. Começando pela audiência do dia 7 de fevereiro de 2017 até a última audiência (17 abr. 2018) anterior à apresentação do primeiro parecer do relator deputado Flavinho. Sobre as audiências públicas, a intenção dos parlamentares foi de realizar debates em que haviam convidados a favor e contrários à proposta. O presidente da mesa, deputado Marcos Rogério (PDT-RO) (ou seus vice-presidentes) iniciava a sessão, chamava os convidados a sentarem na mesa e dispunha que cada convidado, alternando um contra e um a favor, falasse pelo tempo máximo de vinte minutos (os convidados tendo o direito de apresentarem vídeos e imagens na tela). Após a fala de vinte minutos de cada um dos convidados, o presidente passava a palavra ao relator que fazia perguntas específicas aos convidados. Em seguida era dado alguns minutos para a resposta de cada convidado e logo após o presidente abria a sessão para que os parlamentares inscritos no começo da reunião falassem e fizessem perguntas aos convidados. Finalizada as falas dos parlamentares, o presidente passava a palavra para os convidados que deveriam fazer suas respectivas intervenções finais de curta duração. Em cada reunião havia no máximo quatro convidados e a audiência tinha entre três a cinco horas de duração.

### **Os parlamentares**

Na palavra de alguns parlamentares favoráveis ao projeto de lei, as discussões nas audiências foram um sucesso. Como será mostrado na próxima seção, a comissão deu voz, principalmente, à representantes de organizações sociais conservadoras. Esse êxito se deu, em maior parte, pela articulação construída pela bancada religiosa (também chamada de bancada

da bíblia), composta pelas frentes evangélica e católica. Foi observado que a maior parte dos deputados (a favor) que participou do debate na duração da comissão fazia parte de alguma frente – alguns, figuras centrais na sua coordenação –, como mostra a tabela 3.

Tabela 3 - Parlamentares favoráveis que discursaram na comissão especial

| <b>Deputado</b>     | <b>Partido/Estado</b> | <b>Profissão</b>  | <b>Frente Parlamentar</b> |
|---------------------|-----------------------|---|---------------------------|
| Alan Rick           | PRB/AC                | Jornalista e Apresentador de TV                         | Evangélica                |
| Átila Lira          | PSB/PI                | Economista e Administrador de Empresas                  | Católica                  |
| Eduardo Bolsonaro   | PSC/SP                | Escrivão da Polícia Federal                             | Evangélica                |
| Fábio Sousa         | PSDB/GO               | Radialista, Apresentador de TV, Pastor e Gestor Público | Evangélica                |
| Flavinho            | PSB/SP                | Empresário, Apresentador, Locutor e Cantor              | Católica                  |
| Gilberto Nascimento | PSC/SP                | Advogado e Delegado de Polícia                          | Evangélica                |
| Givaldo Carimbão    | PROS/AL               | Comerciante e Gráfico                                   | Católica                  |
| Izalci Lucas        | PSDB/DF               | Professor e Contador                                    | Católica                  |
| Jair Bolsonaro      | PP/RJ                 | Militar e Professor de Educação Física                  | Evangélica                |
| João Campos         | PSDB/GO               | Delegado de Polícia                                     | Evangélica                |
| Joaquim Passarinho  | PSD/PA                | Arquiteto   | Evangélica                |
| Lincoln Portela     | PR/MG                 | Radialista, Apresentador e Conferencista                | Evangélica                |
| Pr. Marco Feliciano | PSC/SP                | Empresário, Pastor e Conferencista                      | Evangélica                |
| Marcos Rogério      | PDT/RO                | Jornalista e Bacharel em Direito                        | Evangélica                |
| Pastor Eurico       | PSB/PE                | Pastor e Comunicador de Rádio                           | Evangélica                |
| Paulo Freire        | PR/SP                 | Ministro do Evangelho                                   | Evangélica                |
| Rogério Marinho     | PSDB/RN               | Economista, Professor e Administrador                   | -                         |
| Sóstenes Cavalcante | PSD/RJ                | Teólogo   | Evangélica                |
| Takayama            | PSC/PR                | Professor, Empresário e Ministro Evangélico             | Evangélica                |
| Zé Augusto Nalin    | PMDB/RJ               | Empresário  | -                         |

Fonte: Site virtual da Câmara dos Deputados.

Dentre eles, damos destaque ao perfil daqueles que presidiram a mesa. Assumindo a presidência, o deputado Marcos Rogério foi vice-líder do DEM em 2016 e deputado em ascensão no mesmo ano (Diap, 2016). Designado para importantes missões, como presidências das comissões especiais (PEC nº 11/15, PEC nº 70/11) e relatoria do processo de cassação do ex-presidente da Câmara, Eduardo Cunha, no Conselho de Ética e Decoro Parlamentar, faz parte da Assembleia de Deus (idem).

O relator, deputado Flavinho, integra a Frente Católica e faz parte da Comunidade Canção Nova. Vice-líder do PSB em 2017 e autor de maior parte dos requerimentos das audiências do ESP, idealizou o PL nº 6793/17, que altera o artigo 208 do Código Penal para ampliar as penas dos crimes contra sentimento religioso, e o PL nº 8614/17, que proíbe a inserção de nome social em documentos oficiais.

Outra peça central nessa articulação é o deputado Lincoln Portela. Vice-presidente da comissão e titular em várias outras comissões da casa, é considerado o articulador na lista dos Cabeças do Congresso (Diap, 2016). Depois de muitos anos militando pelo PR migrou para o PRB onde, em 2016, exerceu o cargo de vice-líder do partido (idem). Além das profissões citadas é pastor evangélico da Igreja Batista Nacional e uma das principais lideranças da bancada religiosa.

Presente na maior parte das audiências públicas do ESP, o deputado Pastor Eurico é pastor evangélico da Assembleia de Deus e foi vice-líder do Bloco PP, PHS, PTdoB em 2017. Titular nas comissões como a do Estatuto da Família e a PEC nº 200/16 – que prevê a não incidência sobre templos de qualquer imposto de propriedade predial e territorial (imunidade tributária); também é autor do PL nº 6055/13 que revoga a lei que dispõe sobre atendimento obrigatório e integral às pessoas vítimas de violência sexual.

Fora da mesa temos três políticos importantes. O primeiro deles é o deputado João Campos. Identificado como um parlamentar influente na Câmara, destaca-se como articulador dentro do Congresso e coordenador da Frente Evangélica. Presente em algumas audiências do ESP, foi autor da PEC nº 99/11, que capacita associações religiosas a proporem ações de Declaratório de Constitucionalidade e Inconstitucionalidade (Diap, 2016).

O segundo parlamentar, já citado anteriormente, é o deputado Izalci Lucas. Autor do projeto Escola sem Partido (PL nº 867/15), é suplente da comissão especial do PL nº 7.180/14 e foi considerado "deputado em ascensão" pelo Diap (2016). Vinculado a área da educação e

defensor das instituições de ensino particular, foi autor principal do requerimento de informação sobre a mudança da redação original do Plano Nacional de Educação sobre a inclusão dos termos "identidade de gênero" e "orientação sexual" – "leitmotivs clássicos da ideologia de gênero".

Por último, temos o deputado Diego Garcia. Figura ausente nas audiências da comissão especial, foi autor do segundo parecer favorável ao PL n° 7.180/14 na Comissão da Educação em 2016. No seu website, diz lutar em defesa da vida, da família e do combate a corrupção – sempre pautado nos valores cristãos<sup>58</sup>.

Do outro lado, na oposição, contamos com parlamentares influentes na resistência ao projeto de lei. Antes, é relevante revelar a baixa presença de parlamentares de esquerda contrários aos projetos nas audiências. Como afirmou a deputada Alice Portugal (PCdoB-BA), o não comparecimento de parlamentares contrários se dá por dois motivos. O primeiro seria a preferência na espera em debater o projeto no plenário da Câmara e o segundo seria o tratamento inadequado da comissão com outros parlamentares. Segundo a parlamentar, "*não há reciprocidade [de gentileza de tratamento] em relação a convidados contumazes*" (DEPA. ALICE PORTUGAL, 14/3/2017).

Entre os agentes contrários, destacamos alguns de forma breve. A primeira delas, a deputada Alice Portugal, da bancada sindical e da saúde. Considerada cabeça do Congresso especializada em educação, é categorizada como debatedora (Diap, 2016). Em sua trajetória na Câmara, priorizou o acompanhamento de projetos de saúde, educação, direitos trabalhistas, serviço público e direitos da mulher. Militante sindical, já foi vice-líder do partido e do bloco parlamentar, ocupando também a Comissão de Educação.

O segundo é o deputado Glauber Braga (PSOL-RJ). Representante da bancada da educação, foi o parlamentar que mais discursou em oposição aos projetos da comissão estudada. Eleito cabeça do congresso como debatedor, foi vice-líder do PSOL já presidindo a comissão de educação e militante por anos no PSB (Diap, 2016).

Tivemos outros nomes importantes na oposição. Entre os que deram a palavra em algumas audiências, estão o(as) deputados(as) Bacelar (PTN-BA), Leo de Brito (PT-AC) e Professora Marcivânia (PCdoB-AP). Outras duas parlamentares influentes no processo decisório, deputadas Érika Kokay (PT-DF) e Maria do Rosário (PT-RS), fizeram parte

---

<sup>58</sup> Disponível em: <https://www.diegogarciapr.com.br/biografia-2/>. Acesso em 29 nov. 2018.

somente na técnica legislativa de obstrução (requerimentos, pedidos de vista e votos em separado) no final da comissão especial.

### **Os convidados**

A riqueza da pesquisa se encontra nos discursos dos(as) deputados(as) e dos convidados(as). Ao longo do capítulo de análise dos sentidos em disputas iremos expor algumas informações que indicam a possível escolha do(a) convidado(a) para as audiências. Mas em geral, do lado contrário temos, em maior parte, a presença de professores(as) ou profissionais que trabalham com temas da educação. No outro, entre os favoráveis, observamos que foram também, em maior parte, professores e professoras. Entretanto, além disso contamos com representantes e porta-vozes de movimentos de direita, entre eles o Movimento Escola sem Partido (MESP), o Movimento Brasil Livre (MBL) e o grupo Direita São Paulo, como mostra a lista 1.

#### Lista 1 – Convidados a favor do ESP

---

Beatriz Kicis – advogada e representante do MESP  
Guilherme Schelb - procurador  
Miguel Nagib – advogado e representante do MESP  
Alexandre Aleluia – vereador e representante do MBL  
Fernando Borja - vereador  
Fernando Holiday – vereador e representante do MBL  
Filipe Barros – vereador e representante do MBL  
Thiago Flores – prefeito  
Fernanda Salles – jornalista e representante do MBL  
Gabriel Arruda - jornalista  
Leandro Narloch – jornalista  
Ana Caroline Campagnolo – professora  
Bráulio Matos – professor e representante do MESP  
Jean Marie Lambert – professor  
João Carlos Almeida – professor e padre  
João Carlos Costa Meira - professor  
João Luiz Cesarino Rosa - professor  
Luis Lopez Diniz Filho – professor e representante do MESP  
Maria da Graça Campagnolo - professora

---

---

Orley José da Silva – professor  
Paula Marisa - professora  
Pedro Sérgio dos Santos – professor  
Ricardo Augusto Felício - professor  
Rodrigo Jungmann – professor  
Silvana Monteiro- professora  
Thomas Giuliani - professor  
Victor Sales Pinheiro – professor  
Douglas Garcia – estudante e representante do Direita São Paulo  
Stefanny Papaiano – estudante e representante do Direita São Paulo  
Hiago Tadeu Alves Rabelo - estudante  
Anderson Castro – representante do MBL  
Lucas Pavanato – representante do MBL  
Kim Kataguiri – representante do MBL  
Maria Inez Medeiros Belarmino – "mãe de aluna"<sup>59</sup>  
Antonio Carlos da Fonseca Fallavena – representante do CEPAC<sup>60</sup>

---

Fonte: Elaborado pelo autor.

Além do MESP, damos atenção para os outros dois movimentos de contestação política: o MBL e o Direita São Paulo. O primeiro, criado no final de 2014, assumiu protagonismo nas manifestações de rua de direita no Brasil. Dando atenção para o documento de propostas para a educação do grupo, temos, entre outras, a defesa da aprovação dos projetos do ESP, a implementação de *vouchers* para o sistema de ensino e a redução de impostos de escolas privadas (Propostas, 2015, s.p.). O segundo grupo, fundado em 2016, também é um movimento que realiza manifestações de rua; destacam-se por afirmar que batalham por "valores que norteiam a direita brasileira", se consideram uma organização conservadora e possuem como *slogan* as frases "*se vis pacem para bellum*" e "São Paulo será a tumba dos globalistas"<sup>61</sup>

Com estas informações iniciais elucidadas, o próximo capítulo terá como objetivo expor os eixos de discussão compreendidos nos discursos das audiências da comissão especial. É crucial salientar que esta investigação propõe a exibição dos principais eixos, visto

---

<sup>59</sup> De acordo com as notas taquigráficas e apresentações feitas durante a audiência.

<sup>60</sup> Centro de Estudos, Projetos e Ações Comunitárias.

<sup>61</sup> Disponível em: <https://direitasaopaulo.wordpress.com/sobre/>. Acesso em 29 nov. 2018.

que, com o alto número de audiências e o extenso banco de enunciados, é possível constatar que mais argumentos e temas ficam evidentes ao longo da tramitação. Coloca-se, então, que a presente análise destaca somente os eixos e os pressupostos mais substanciais.

**Capítulo 4**  
**Sentidos em disputa**

## Visões da educação

Se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser de 'experiência feita' para ser de experiência narrada ou transmitida. Não é de estranhar, pois, que nesta visão 'bancária' da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos. (Freire, 1987, p. 34).

Paulo Freire observou que, se a educação visa desenvolver a propriedade do pensar, ela estaria além da transmissão e memorização da experiência. Dado que este estudo trata da observação escrupulosa dos sentidos produzidos com relação a legislação restritiva, nesta seção evidenciaremos como são construídas, dentro do discurso, suas concepções de função, ou seja, entender as diferentes visões acerca da educação presentes nas falas de parlamentares e convidados. Afirmamos que existem entendimentos conflitivos a respeito do que significa "educar" no momento atual. No Brasil, mais do que nunca, a produção de pontos de vista pragmáticos, sem dúvida influenciados pela nossa história recente, tendem, mesmo assim, a abandonar o olhar crítico sobre o nosso passado. Além de demonstrar a existência da disputa sobre o tema dentro das audiências, esta investigação deseja retornar o tom analítico perdido.

Inicialmente, a concepção apresentada será a dos defensores e favoráveis aos projetos de lei. Muitas vezes arbitrários, os enunciados variam em conteúdo e consistência lógica no decorrer das vinte audiências. Para além da divisão entre parlamentares e convidados (e as diversas ocupações dos convidados), a análise observa o emprego de ideias similares a respeito de temas que circundam o debate sobre a função da educação.

Sem estar em ordem de importância ou de maior incidência, o primeiro argumento que apresentaremos equivale, em sentido, a finalidade da educação como transmissão de conteúdo para o educando. Nesse raciocínio, o conteúdo ministrado deveria ser objetivo: a escola teria que ensinar temas comuns a todos os seres humanos e eliminar toda temática que possa vir a ser conflitiva. Segundo João Cesarino da Rosa, representante da Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (COFENEN), a escola tem somente uma função:

*A escola é lugar de transmissão de conhecimento. [...] A escola é local de conhecimento absoluto. Geografia pode ser lecionada no Brasil, na China, na Coreia e na Rússia. A Geografia não muda. A História muda, bem como a Matemática e a língua materna? Não. São temas incontroversos de base comum internacional. Isso que a escola tem que fazer. É simples. Não vamos complicar a*

*função da escola. A escola não é pai, não é mãe, não é tio!* [Palmas]. (JOÃO LUIZ CESARINO DA ROSA, 28/3/2017).

Ainda neste juízo, a mesma ideia reaparece na fala de outro convidado da audiência:

*Que a escola não seja lugar de conflito, excluindo exatamente esses temas, porque não precisam ser tratados na escola. Os temas conflitivos podem ser tratados dentro de casa, na igreja, em outro ambiente. Os temas que são comuns, que formam o cidadão, que formam o ser humano com várias capacidades — inclusive capacidades práticas, inclusive capacidades que muitas vezes nós discriminamos, como trabalhos manuais —, devem ser tratados na escola. Os trabalhos manuais devem ocupar o conteúdo da escola também. Isso deve pautar uma educação.* (PEDRO SÉRGIO DOS SANTOS, 7/3/2017).

São afirmações tautológicas: a lógica interna dos discursos é tão fechada, que inibe considerações externas sobre o tema. Ao não definir o que seria este "conflito", o enunciado carrega o termo de valor e o equivale ao indesejável. Cabe ressaltar que, nos dois enunciados, a função da escola é constituída por considerações de ordem prática, logo, são pragmáticas. Ricardo Augusto Felício, docente da Universidade de São Paulo e convidado, apresenta, em seu testemunho, as perseguições que sofreu dentro da instituição de ensino. Seguindo a abordagem pragmática, chega a sugerir, sem muita coerência, a distinção entre conteúdos com e sem viés ideológico, exigindo, em argumentação, o esforço para "limpar" matérias controversas do currículo escolar:

*Portanto, eu vejo com bons olhos que tomemos a atitude de primeiro, separar ensino da carga ideológica, principalmente no que diz respeito às disciplinas de humanas, ambiente em que observamos que mais se dão focos de discussão que vão muito além da sala de aula simplesmente. [...]. Em resposta ao Osmar, eu diria que teríamos que mudar o Programa Nacional do Livro Didático, que seria o primeiro norteador. Eu acho que começa por aí. Este é o nosso Norte: limpar um pouco o material didático desse tipo de viés. Quanto às disciplinas, de fato, algumas delas poderiam ser optativas. Muitas delas estão tomando espaços importantes de matemática, português, ciências.* (RICARDO AUGUSTO FELÍCIO, 17/4/2018).

Esse tipo de construção discursiva apresentada é recorrente dentro dos discursos. Entende-se que professor não educa, mas instrui. Se uma concepção mais ampla do educar advém da pedagogia moderna, esta estaria então usurpando a função da família:

*Nós iniciamos um trabalho, no fim do ano passado, que pretendemos desenvolver enquanto for necessário, para que se separe educação de escolarização e educação de ensino. Educação é uma função precípua da família. O ensino e a escolarização são funções que cabem à escola.* (ANTONIO CARLOS FALLAVENA, 10/4/2018).

Entre os convidados que compartilham a mesma linha de pensamento, a ideia é similar ao livro *Professor Não É Educador*, do autor Armindo Moreira (2012). A tese seria que educar significaria criar valores e sentimentos, função que pertenceria à família, e não ao professor. Ela também compartilha da mesma ideia criticada por Paulo Freire no início da seção. O argumento – que traz o educador como mero transmissor de tópicos – exige, ao mesmo tempo, que o educando seja o agente que arquiva estes saberes práticos: uma "visão bancária" do processo educativo. Inicialmente, a produção deste tipo de discurso visa hegemonizar – e preencher uma lacuna – do entendimento básico do papel da educação. Afirma-se que é uma lacuna (ou vácuo) na percepção do caminho que ainda deve ser percorrido pela ciência da Pedagogia em assimilar diversos conceitos que dizem respeito ao processo pedagógico de ensino e aprendizagem.

Precipita-se quem conclui que essa linha de raciocínio chega ao fim. O silogismo central da transmissão de conteúdo ramifica-se em duas suposições correlatas. A primeira, repetida muitas vezes nas audiências, entende que a finalidade da educação seria habilitar o educando no domínio da língua portuguesa e das ciências; como a Matemática. Gabriel Arruda, jornalista do Gazeta do Povo e convidado, defende o seguinte argumento:

*Este assunto é correlato, embora não seja o foco nesta audiência, mas há que se questionar se deve ser prioridade da escola gastar energia, tempo e recursos financeiros com atividades que certamente não vão melhorar a nota dos alunos naquilo que realmente importa, ou seja, em matemática, português e ciências. (GABRIEL ARRUDA, 17/4/2018).*

Em outra audiência, o convidado Douglas Garcia, integrante e vice-presidente do grupo Direita São Paulo<sup>62</sup>, respondendo a reflexão de um terceiro sobre a relação da educação com a formação cidadã, admite:

*Já me preocupa muito, quando colocam a formação básica do cidadão na grade curricular de crianças do ensino fundamental ou de crianças da educação infantil. Eu não sei de que forma eles conseguiriam elencar isso em educação infantil. Quando falamos de cidadania, infelizmente, essa palavra foi subvertida pela Esquerda e é utilizada hoje em dia para conseguir fazer com que nossos alunos fiquem idiotizados. [Palmas]. Acredito, Deputado Flavinho, que toda a educação infantil e o ensino fundamental, no que concerne aos professores, devam ser*

---

<sup>62</sup> Caso anedótico, o grupo possui um sítio virtual onde alegam não constituírem um grupo separatista, entretanto esposam o seguinte lema: "São Paulo será a tumba dos globalistas". Fonte disponível em: <https://direitasaopaulo.wordpress.com/sobre/>. Acesso em 5 de set. 2018.

*restritos somente ao básico: português e matemática.* (DOUGLAS GARCIA, 14/3/2017).

Em outro momento, visando elucidar o propósito e a importância do projeto de lei do ESP, o deputado Eduardo Bolsonaro (PSC-SP), presente na maioria das audiências e defensor ávido da proposta, expõe uma percepção análoga sobre o desvio de função do professor:

*O espírito do Escola sem Partido nada mais é do que o professor de Matemática ensinar Matemática, o professor de Português ensinar Português. Todos os outros assuntos — religião, sexualidade — devem ser discutidos pelos pais com seus filhos, dentro de casa.* (DEP. EDUARDO BOLSONARO, 13/6/2017).

Principalmente nas primeiras audiências, observamos alguns exemplos nas falas de parlamentares que nos leva a expor a segunda suposição: que a função do professor é ensinar a ler e a escrever. Quase sempre igualada ao termo alfabetizar, o argumento é veementemente defendido por parlamentares favoráveis ao projeto:

*Mas o professor tem que ensinar a ler e a escrever, tem que alfabetizar uma criança, ensinar a criança a ser um bom cidadão, e não simplesmente ensinar o que, infelizmente, estão ensinando. Lamento muito que a mente das crianças esteja sendo totalmente perturbada.* (DEP. GILBERTO NASCIMENTO, 21/3/2017).

*Eu queria terminar dizendo que, se os nossos professores gatassem mais tempo ensinando os alunos, e não os doutrinando dentro da área ideológica, como sexo e política, nós não teríamos alunos que terminam seus anos sem saber ler e escrever, mas, sim, intelectuais gabaritados. Eu acredito no Brasil. E o Brasil tem que passar pelo Escola sem Partido.* [Palmas]. (DEP. PASTOR MARCO FELICIANO, 21/3/2017).

Existem diferentes métodos de alfabetização e o tema é, sem sombra de dúvida, múltiplas vezes conduzido de uma maneira específica dentro da discussão do ESP; porém, as representações que o tópico suscita são profundamente diferentes entre favoráveis e contrários. Mesmo quando convidados contrários empregam a questão, ele se dá no aspecto propositivo que visa a melhoria das políticas públicas de erradicação do analfabetismo. No outro espectro, parlamentares e convidados favoráveis dissimulam a mesma ideia de forma capciosa. A princípio, o enunciado aponta para as muitas deficiências do ensino escolar:

*Para finalizar minha apresentação, quero lembrar que o nosso País vem ocupando as últimas colocações no exame PISA. Ano a ano, estamos piorando a qualidade da*

*nossa educação. Estamos lado a lado com países como a Somália. [...] Deixo para V. Exas., que já notaram que gosto de uma perguntinha, a pergunta final: em um país de analfabetos, qual deve ser a prioridade da educação: ensinar crianças e jovens a ler, escrever e fazer contas ou ensiná-los a colocar camisinha e fazer sexo? (PAULA MARISA, 4/4/2018).*

A baixa nota no PISA (*Programme for International Student Assessment*) é uma justificativa bastante utilizada como a prova cabal do declínio da qualidade do ensino. Sem alongar esta reflexão, ao refletirmos sobre os principais rumos da educação, as mensurações e *rankings* educacionais fornecidos pelo programa internacional estariam na direção da qualidade e eficiência. Esse argumento reaparece nas audiências; suplente na comissão especial e titular na Comissão de Educação da Câmara, o deputado Átila Lira (PSB-PI) compartilha da mesma concepção de ensino:

*Esse negócio de escola é tão sério — já fui secretário estadual de educação três vezes —, que hoje, quando se quer imprimir princípios de gestão em um programa para melhorar a eficiência da escola, acaba ocorrendo uma discussão política, como se o princípio da eficiência fosse um princípio capitalista. É desse jeito. Então, acho válido esse debate. Vamos concluir esse trabalho. (DEP. ÁTILA LIRA, 09/5/2017).*

No final, também encontramos enunciados que sugerem interpretações imoderadas quanto a precariedade do ensino brasileiro. O deputado Rogério Marinho (PSDB-RN), por exemplo, articula no seu discurso uma relação de causalidade entre a queda da qualidade do ensino com a introdução de temas como a política e a educação sexual nas salas de aula:

*Os dados que foram revelados recentemente mostram que o ensino médio de 2015, por exemplo, é pior do que o ensino médio de 2005. Então, estamos involuindo [sic]. O teste da ANA, a Avaliação Nacional da Alfabetização, que foi concluído também em 2015 — chamo a atenção dos senhores para isso —, demonstrou que apenas 9% das crianças na terceira série do ensino fundamental estão alfabetizadas de maneira adequada. (DEP. ROGÉRIO MARINHO, 13/6/2017).*

Fernando Borja (PTdoB-MG), vereador de Belo Horizonte e convidado às audiências, jura que, durante a tramitação projeto de lei do ESP na Câmara Municipal que ele integra, foi perseguido e humilhado pelo Ministério Público porque defendia arduamente a proposta. Afirma, na sua página de campanha, as bandeiras da defesa da família e da luta contra a

"doutrinação"<sup>63</sup>. Citando um discurso análogo, nas audiências também compartilhou sua forma de pensar sobre as possíveis causas da baixa eficiência das instituições de ensino:

*Enquanto isso, na Educação de Jovens e Adultos — EJA, eu conheço alunos que estudam há 2 anos e não sabem ler nem escrever, porque no EJA gasta-se tempo para ficar discutindo temas atuais, em vez de ensinar a escrever [...]. Porque a metodologia é específica, e nós estamos aqui para ensinar a pessoa a ler e a escrever, e não ficar questionando sobre o que ela acredita ou pensa ou falar o que é interesse dos professores, suas opiniões, concepções ou ideais. (FERNANDO BORJA, 4/4/2018).*

De forma geral, esta primeira parte da seção buscou evidenciar o primeiro lado da disputa de narrativas sobre o papel da educação destacando a visão compartilhada entre os favoráveis e defensores do ESP. Revelamos que o discurso que tenta hegemonizar o campo das representações de realidade defende uma função restrita do ensino: a formação pela instrução, técnica, visando capacitar e focada em suprir demandas específicas. Dessa maneira eles disputam o entendimento que nega o papel emancipador da educação. Contudo, a educação é, antes de mais nada, um processo amplo que desenvolve de forma unilateral a personalidade, "envolvendo a formação de qualidades humanas – físicas, morais, intelectuais, estéticas – tendo em vista a orientação da atividade humana na sua relação com o meio social" (Libâneo, 1990, p. 22). Ainda assim, a raiz do problema não é a defesa da proposta em si, mas a tentativa de mercantilizar *i*) a noção que educação significar instruir e *ii*) a figura do educador como o inimigo.

Se olharmos para os extensos enunciados das audiências, os pareceres técnicos e os projetos de lei captamos a mesma palavra; e depreenderemos que o apelo emocional e intelectual empregado, o contrato psicológico firmado é acessível – inteligível. Quando o intuito é conquistar corações e mentes, a acurácia verbal deve aparentar-se despreziosa. Tenha como exemplo trechos específicos do parecer do relator Deputado Flavinho:

Embora o professor detenha “liberdade de expressão” em contextos alheios ao exercício da sua **função**, ou seja, no âmbito *ex cathedra*, podendo assim expressar “qualquer pensamento”, sobre “qualquer assunto”, ao seu bel prazer, desde que responda por eventuais danos provados a terceiros, daí a vedação constitucional do anonimato [...]. (Flavinho, 2018, p. 7, grifo nosso).

Enquanto funcionário do Estado, nas escolas públicas, ou autorizado pelo Estado, nas escolas particulares, o professor deve restringir-se à **função** que lhe foi

---

<sup>63</sup> Disponível em: <http://www.fernandoborja.com.br/bandeiras/> Acesso em 5/9/2018.

designada, deixando aos contextos externos à escola a livre expressão de seus interesses pessoais, suas predileções político-partidárias e/ou religiosas, respeitando assim o princípio constitucional da laicidade do estado. (Ibid., p. 7, grifo nosso).

A escola não pode ser convertida em um palanque político, e professores militantes, ou associados a partidos políticos, não têm o direito de usar o espaço destinado ao ensino-aprendizagem para veicular suas preferências. Isto seria um trágico desvio de **função**. (Ibid., p. 8, grifo nosso).

Para que o direito dos pais acerca da educação religiosa e moral de seus filhos seja respeitado, o professor na escola pública deve abster-se da tentativa de “educar” o aluno no tocante a estes tópicos. O professor, enquanto servidor público, não tem a **função** de educar os filhos dos outros em matéria de moral e religião. (Ibid., p. 14, grifo nosso).

A intenção não é a de vulgarizar determinada interpretação, mas destacar a repetição proposital de vocábulos definidos. Nos quatro fragmentos acima, diferentes descrições apontam para a mesma ideia. O argumento da função do professor é transparente – no parecer e nos discursos –, elementar e descomplicado (e alguns o adjetivariam judicioso); ao mesmo tempo é acurado, normativamente carregado e utilitário.

\*

Com contemplação anterior dos argumentos favoráveis, devemos observar o discurso dos contrários. No outro lado da disputa, temos convidados(as) ligados à área da educação que pleiteiam um entendimento mais amplo em relação ao papel dos professores e das instituições de ensino no Brasil. Nesta segunda parte da seção enfrentaremos o desafio de tornar público pareceres similares de diversos representantes da educação que estavam empenhados na luta contra o ESP e seus respectivos projetos de lei. Ao exteriorizarmos uma visão contrária às dos defensores da proposta, a análise teria o potencial explicativo para sustentar que há, de fato, uma disputa a respeito da finalidade da educação. Com o preparo para o desfecho deste debate, a investigação se incumbirá de refletir acerca dos sentidos discursivos compartilhados e ponderar relativamente as possíveis lacunas.

Os convidados que se colocaram contrários aos projetos apresentaram várias linhas de reflexão sobre os problemas centrais da proposta. A primeira delas visou chamar a atenção para o primeiro princípio do PL nº 867/15: o de neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado (Câmara dos Deputados, 2015). Daniel Cara, sociólogo, educador e membro do Fórum Nacional de Educação (FNE), é um dos primeiros convidados a evidenciar a questão da neutralidade; no entendimento dele:

*Os defensores da proposta apresentam o pressuposto de neutralidade. Os opositores apresentam o argumento de que nenhum estudante é uma folha em branco. Quem é educador sabe que nenhum estudante é uma folha em branco, porque a sociedade de fato é muito mais complexa do que só o sistema de ensino. O sistema de ensino é um dos elementos formativos do ser humano, mas não é o único. (DANIEL CARA, 7/3/2017).*

Como observou o orador, o pressuposto da neutralidade muitas vezes possui como justificativa a ideia que o educando seria uma tábula rasa, vitimado pelo conteúdo escolar e incapaz de dialogar com o que lhe é apresentado em sala de aula. O princípio de neutralidade, inserido dessa forma na lei, acaba por impor outra concepção educacional. Para Madalena Guasco, professora da PUC-SP na área da educação e convidada as audiências, a legislação discutida não possui uma concepção pedagógica coerente, segundo ela: "[...] a concepção de sociedade, de homem e de conhecimento é que perdura na elaboração de projetos educacionais [...]" (MADALENA GUASCO, 15/2/17). Sobre a neutralidade, comenta:

*Portanto, a escola não é uma ilha e, por conseguinte, não é neutra, em hipótese nenhuma. A história da educação mundial e brasileira está composta de propostas teórico pedagógicas. A educação é baseada em concepções teórico-pedagógicas, essas concepções são concepções filosóficas, teóricas, sociológicas e políticas. Portanto, não existe concepção de escola neutra. (MADALENA GUASCO, 15/2/2017).*

A concepção da escola, mencionada por alguns convidados, remete aos objetivos políticos da educação como, por exemplo, a promoção de valores republicanos:

*Aí nós temos um problema, porque, no ensino, não deve haver precedência da família. O ensino tem objetivos públicos, o ensino não é neutro, o ensino visa ao desenvolvimento de determinadas competências, habilidades, conhecimentos, a formação para a cidadania, a realização do art. 3º da Constituição no sentido da promoção da igualdade. E é nesse ponto que está a minha discordância. (SALOMÃO XIMENES, 18/4/2017).*

Além da controvérsia da neutralidade, observamos que o teor dos discursos contrários estaria na reafirmação dos fundamentos legais da educação. Os enunciados não só dirigiram as diretrizes centrais da Constituição, mas também atentaram para a capacidade legal da escola em descortinar valores antidemocráticos, que pudessem vir a serem reproduzidos pela família. Nesse sentido, o ensino possuiria, mais uma vez, objetivos políticos:

*A família, o Estado e escolas públicas devem colaborar no processo educativo, inclusive ensinando valores como esses aqui. Se uma família específica ensina algo que não vá nessa linha, a escola tem o direito de problematizar, sim, qualquer valor que vá contra os valores do convívio democrático, porque esses valores são discutidos e ensinados nas escolas. (FERNANDO PENNA, 7/2/2017).*

Se entendermos, como observou Penna, a educação como um processo ativo e coletivo, aceitaríamos uma concepção ampla do conceito de educar; não seria só a ação sistemática de apreender costumes coletivos, mas também de cultivar o desenvolvimento intelectual. Nesse aspecto do cultivo, o ensino é muito mais do que a instrução, ele é também a apropriação da cultura:

*Colegas, a educação é várias coisas, dentre elas, um processo de apropriação da cultura. E como cultura vocês podem entender tudo o que o homem produz. Por exemplo, as Ciências, a Matemática, o Português, a Biologia, entre tantas outras. O papel do aluno na sala de aula — e nisto vocês têm razão — é o de aprender, e o do professor não é somente o de ensinar, mas também o de estimular o processo de aprendizado, o processo pedagógico. (SÂMIA BOMFIM, 21/11/2017).*

No senso figurativo, cultura significa todo tipo de conhecimento humano, que vai desde as ciências até as artes; como entendeu Libâneo (1990, p. 24), "o processo educativo que se desenvolve na escola pela instrução e ensino consiste na assimilação de conhecimentos e experiências acumulados pelas gerações anteriores no decurso do desenvolvimento histórico-social". Nessa acepção também estariam inclusos todos os ideais de civilização, como afirmara Daniel Cara:

*O fato é que, se você for extrair qual é o conceito básico de educação, verá que nada mais é do que apropriação de cultura. [...] O conceito de apropriação de cultura é bastante básico. Apropriar-se da cultura significa se apropriar de tudo aquilo que o ser humano desenvolveu e que determina a sua forma de relação que supera, que transcende a natureza. A ciência é cultura; os valores são cultura; a democracia é cultura; as expressões artísticas são cultura; o esporte é cultura. (DANIEL CARA, 7/3/2017).*

O raciocínio de muitos convidados contrários interpretou o projeto de lei como uma tentativa de criminalizar não somente o conhecimento, mas também o objetivo pedagógico de formar estudantes com pensamento crítico:

*Qual é o papel da escola? Levar às crianças e aos jovens o prazer do descobrir, do pensar e do fazer; apresentar a eles a aventura da construção do conhecimento pela humanidade. Só professores apaixonados pelo conhecimento e pelo livre pensar*

*serão capazes de fazer isso. A diversidade de ideais que existe em nosso meio estará presente na escola. O professor apresentará teorias divergentes, mas não há dúvida de que colocará mais entusiasmo na ideia na qual acredita.* (VERA HENRIQUES, 7/11/2017).

No entendimento de Ingrid Matuoka, repórter do Centro de Referências em Educação Integral (projeto da Associação Cidade Escola Aprendiz), a interpretação mais correta do que significa educação para o "pleno desenvolvimento" do educando presente no artigo segundo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) da Constituição (Brasil, 2018, p. 160) constrói uma concepção pedagógica:

*Mas o que é esse pleno desenvolvimento, segundo a nossa concepção? É justamente estimular os jovens a aprender trabalhar em equipe, que eles saibam como suas atitudes pessoais no cotidiano impactam o ambiente, que sejam capazes de usar o corpo. Enfim, todas as habilidades que vão além dos conceitos que vão além de gramática e matemática e que são igualmente necessários para a vida e também dizem respeito a valores.* (INGRID MATUOKA, 31/10/2017).

O discurso também alertou para os efeitos nocivos que um ensino neutro e voltado para atender as necessidades econômicas da sociedade brasileira traria para a qualidade da educação:

*Parte dos Parlamentares acredita que os nossos cidadãos não precisam ter uma formação crítica e reflexiva, porque o mercado de trabalho que eles preparam para a futura geração, que hoje em dia está nas escolas, é o mercado de trabalho alienante, que os estudantes de hoje não precisam ser trabalhadores que pensem, que reflitam, que precisam ser simplesmente mão de obra maquinal e alienante.* (SÂMIA BOMFIM, 21/11/2017).

*Então, quando analisamos a sociedade brasileira e observamos os riscos que se apresentam com um projeto de lei que, honestamente, é alheio às questões pedagógicas e muito mais pautado na afirmação de uma visão moral sobre a sociedade, preocupamo-nos com a qualidade da educação que emerge a partir desse programa.* (DANIEL CARA, 7/3/2017).

Como afirma Libâneo, existe uma diferença entre instrução e ensino: enquanto o primeiro diz respeito a formação e desenvolvimento sistemático das capacidades do indivíduo, o segundo corresponde aos meios necessários para a concretização da instrução:

Há uma relação de subordinação da instrução à educação, uma vez que o processo e o resultado da instrução são orientados para o desenvolvimento das qualidades específicas da personalidade. Portanto, a instrução, mediante o ensino, tem resultados formativos quando convergem para o objetivo educativo, isto é, quando

os conhecimentos, habilidades e capacidades propiciados pelo ensino se tornam princípios reguladores da ação humana, em convicções e atitudes reais frente à realidade (Libâneo, 1990, p. 23).

De maneira geral, a interpretação dos convidados contrários com relação ao papel da educação fica claro: vai mais além do que instruir, alfabetizar e ensinar português e matemática. Gilmar Soares Ferreira, professor de História, especialista em Psicopedagogia e representante da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), foi um dos convidados que falaram contra o projeto de legislação; uma das suas falas nas audiências, de certa forma, resume o que ele, e outros convidados, pensam sobre a função da educação:

*O que se está querendo dizer aqui é que, na escola, não se pode proibir o descortinar de todas as tendências e pensamentos, porque a intencionalidade e sistematicidade da educação escolar é considerar o acúmulo social para, considerando os caminhos já trilhados pela humanidade, avançar em melhores condições de vida para todos, daí o maior fruto da democracia é a cidadania que assegura direitos para todos. (GILMAR SOARES FERREIRA, 14/2/2017).*

\*\*\*

Uma importante característica do discurso político dos defensores dos projetos foi a manipulação dos componentes legais do dialeto jurídico, fato que não só empobreceu o debate político, mas demonstrou o fatídico desdém da própria política. O empobrecimento da discussão só poderia ser amenizado se os contrários se empenhassem em graduar os ideais e os conceitos democráticos que sustentam a sociedade. Frente as ameaças do desmantelamento de instituições como o sistema de ensino e a ação de agentes políticos que depreendem a Constituição como uma barreira a ser ultrapassada, o diálogo fortificado não só entraria em contraposição à indigência da linguagem política das direitas, mas também agigantaria os princípios do próprio regime político. Se foi perceptível o caráter legalista da discussão, a insularidade do discurso, a invocação ao hiperindividualismo, tornar-se-ia imprescindível que liquidássemos o silêncio acerca das responsabilidades coletivas e cívicas dos indivíduos na nossa sociedade. Essa seria a única forma de sobrepor a afasia discursiva que ignorou o fato de que seria o cumprimento das obrigações sociais que daria acesso aos benefícios da convivência democrática.

O discurso dos contrários articulou termos dentro do tema, porém sem expor de forma cristalizada o conceito e a finalidade do processo pedagógico. O momento foi oportuno para qualificar o debate entre os estudos da pedagogia e à amplitude do conceito de educação. Uma

argumentação nessa linha contrariaria a tendência dos favoráveis em enquadrar a controvérsia em termos de direitos da família ou da criança; enquadramento que ignora os custos sociais do confinamento da educação, promovendo expectativas irrealistas em relação ao seu objetivo. Se a linguagem da pedagogia (e do processo de ensino e aprendizagem) é complexa, as audiências seriam um momento de torná-la compreensível. Evidenciar estas lacunas não cumpre o objetivo de condenar o que foi dito, mas sim concluir o potencial perdido de como a Pedagogia orientaria a prática educativa e suas finalidades sociais e políticas.

Porém, de forma geral, os convidados assumiram uma postura altamente crítica sobre o que realmente estaria por trás do projeto Escola sem Partido. Observamos um direcionamento argumentativo acerca de quais interesses servem propostas de educação semelhantes. Gelcivânia Silva, representante da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e professora, expressa essa questão de forma sintética:

*É preciso se perguntar se só vão ser considerados válidos, a partir do projeto Escola sem Partido, os conteúdos que mantêm um determinado status quo e que apontam para uma leitura crítica da realidade. Esses conteúdos não podem ser aceitos na escola. Então, é preciso se perguntar que escola é essa? O projeto Escola sem Partido representa um instrumento de disputa para respaldar retrocessos no campo dos direitos humanos. Nós vivenciamos um espaço democrático de direito nas escolas. A Escola sem Partido está em que medida associada àqueles que defendem uma educação acrítica, apolítica? (GELCIVÂNIA SILVA, 22/2/2017).*

### **Moralizando o debate**

Nesta seção evidenciaremos um problema latente presente no eixo argumentativo dos defensores do ESP na comissão: a moralização do tema educação sexual. Também sustentamos a pressuposição de que a exploração de padrões discursivos dentro dos enunciados da comissão é capaz de identificar as diferentes consequências de certas representações da realidade. Esse pressuposto é o fio condutor que percorre toda a investigação a partir deste ponto. Na análise do dito e do escrito, damos atenção ao fato de como certas visões de mundo são aceitas como verdade e, portanto, estão naturalizadas no social, enquanto outras não o são. Analisar como a estrutura do discurso parlamentar é construída significa intervir de forma qualificada na discussão acerca do tema agregando conhecimento significativo para as ciências sociais.

Primeiramente, para o sucesso dessa empreitada devemos nos apoiar em definições adequadas sobre a linguagem moral dentro da política. Na presente forma em que nos apropriamos dessa linguagem poderemos sustentar que existem traços nos enunciados dos agentes políticos aqui estudados que corroboram a reflexão de que parlamentares e convidados, de fato, moralizam o debate em relação a educação. A partir daí, os méritos e as particularidades dessa linguagem poderão evidenciar uma diversidade de funções que a moralidade possui na contemporaneidade, ao mesmo tempo em que daria brechas para apreender suas funções sociais. No entanto, antes da análise, uma distinção merece ser construída. Ela é a de que a linguagem moral é uma linguagem prática que se encontra consubstanciada a linguagem comum, mesmo distante da linguagem técnica que exige *expertise*, o estudo da sua função social requer, por consequência, uma separação empírica da linguagem do dia-a-dia. Logo, há extensa dificuldade em distinguir o enunciado moral na afirmação de uma sentença valorativa sem que exista uma menção explícita à moralidade. Contudo, é possível identificar empiricamente traços da linguagem moral se tivermos como base as crenças religiosas que permeiam a sociedade e as instituições.

Podemos começar dizendo que, em respeito a importância das crenças, a moralidade muitas vezes é vista como uma barreira vital para a manutenção de uma certa ordem natural. E tendemos a acreditar que essa barreira deve ser permanente na proteção da sociedade contra o caos. Reiterar a importância concreta da religião e da moralidade nessa altura da discussão significa não incorporar a visão de mundo do iconoclasta, mas, ainda sim, devemos ressaltar que tipos específicos de moralidade se tornam problemáticos na atual condição do social a partir do momento em que sugerem que crenças irracionais se reproduzam descontroladamente. É importante reconhecer que crenças, em geral, exercem diferentes formas de controle sobre o social; esse fato pode ser exemplificado, por exemplo, no estudo das crenças religiosas.

Nessa investigação, torna-se necessário gerenciar um vocabulário que introduza a ideia de controle social, porque nós, como sociedade, inclinamo-nos a subestimar o poder da tradição moral – inclusive a tradição católica – em governar a legitimidade de muitas formas de experiência, inclusive a sexual. Dentro do rol de crenças culturalmente sancionadas é possível notar que a Igreja Católica devota grande preocupação acerca da sexualidade. A

partir deste raciocínio iremos desenhar uma linha de equivalência momentânea entre o discurso religioso e o discurso moral na tentativa de sintetizar a argumentação<sup>64</sup>.

Entretanto, essas considerações ainda não suportam o argumento central: desenvolver uma ferramenta para a identificação do discurso moral nas falas dentro da comissão. Isso se dá, por exemplo, na dificuldade de observação de enunciados que diretamente mencionem o caráter religioso da própria argumentação. Raras vezes observaremos parlamentares benzendo projetos de lei ou pedindo aprovação às divindades. Mesmo em sua maior sofisticação, não observaremos com frequência enunciados que apresentam uma visão de mundo dualista, dividida entre o bem e o mal. Em relação a educação sexual, tema desta seção, veremos nas discussões uma linguagem com visões mistificadas sobre a sexualidade e diferentes mentalidades morais em relação ao sexo na sociedade. Nessa linha, constataremos premissas que depreciam moralmente fundamentos científicos e jurídicos e, em outros momentos, observaremos o emprego de uma linguagem técnica, muitas vezes jurídica, para defender pautas morais.

Quando mencionado anteriormente, a construção simbólica da moralidade como uma barreira natural contra a possível desordem do mundo será um traço muito atentado nos discursos. Associações entre a educação sexual e a erosão do social serão raciocínios comuns ao longo das audiências. Para a introdução do eixo, veremos que as construções discursivas dos defensores do projeto tendem a associar a prática à uma ação de "doutrinação". O enunciado do deputado Paulo Freire (PR-SP) exemplifica de forma substantiva essa afirmação: "*Eles estão doutrinando os nossos alunos. E lá se fala de sexo, ideologia de gênero e todas essas coisas [...] as escolas ficam doutrinando-os dia e noite [...]*" (PAULO FREIRE, 14/3/17). A fala de Mariz Inez Medeiros Belarmino, convidada por ter ganhado destaque público ao ter feito um pronunciamento na Câmara dos Vereadores do Rio de Janeiro contra a "ideologia de gênero" e a "doutrinação"<sup>65</sup> de sua filha no Colégio Pedro II, expressou o perigo da educação sexual nos estabelecimentos de ensino:

---

<sup>64</sup> Toda vez que afirmarmos que a estrutura dos enunciados emprega o discurso moral, entendessemos que a observação envolve aspectos morais do discurso religioso.

<sup>65</sup> Antes de adentrar mais fundo na discussão é indispensável mencionar que a palavra "doutrinação" sugere, no imaginário social, um processo não consentido de inculcar ideias, ou seja, inserir por força valores e condutas que moldam o comportamento individual. Entendido no seu sentido comum, o termo é pejorativo e por trás desse processo pressupõe-se um agente (indivíduo ou instituição) que adentra determinado corpo social para a manutenção da ordem. Mesmo sem validade interna, o argumento serve para sustentar a não veracidade dos abusos cometidos pela escola – assertiva que será examinada mais à frente.

*Existe um número - Graças a Deus, mínimo, mas considerável, barulhento e coeso - de pseudoprofessores que estão querendo tirar nossos filhos de nós [...], Criança não enxerga se o coleguinha é preto, branco, azul, amarelo. A criança nem sabe distinguir a opção sexual do coleguinha. É um crime o que estão querendo fazer com nossos filhos nas escolas! Querem passar para crianças de 2 ou 3 anos aula não é de educação sexual; querem é implantar na cabeça das nossas crianças coisas que não têm nada a ver. Criança pequena vai para a escola para aprender a rabiscar, a desenhar o a, o b, o c etc. (MARIA BELARMINO, 31/10/2017).*

Diante da modernização e secularização da sociedade, o traço mais proeminente no discurso moral está na defesa de uma cosmovisão tradicional. Com o efeito da marginalização da religião no Ocidente, a prática religiosa ficou relegada a esfera individual e privada; em outras palavras, a fé torna-se individualizada. Nessa lógica, o combate à marginalização se dá, em maior grau, na defesa da tradição, da instituição familiar e da vida. Tomemos como exemplo alguns discursos. Embasado na lei e em tratados internacionais, os pais têm o direito de que seus filhos recebam educação moral e religiosa: é uma questão de proteção da criança. O deputado Alan Rick (PRB-AC), pastor evangélico e apresentador de TV, em uma de suas falas na audiência, argumentou que o projeto diz respeito a reagir e combater os abusos dentro da escola; ao citar o tratado da Convenção Americana de Direitos Humanos criada por meio do Pacto de San José da Costa Rica no ano de 1969, o deputado diz:

*A Constituição defende, inclusive, que a criança deva ser protegida de publicações abusivas, e aqui nesta apostila o que nós vemos é uma série de abusos de publicações absolutamente pornográficas na sala de aula. E isso pode! Isso pode, no Brasil! E quando alguém se levanta para combater isso, porque os pais não aceitam, nesse caso nós somos retrógrados, fundamentalistas, ou somos contra a pluralidade deles. (DEP. ALAN RICK, 14/2/2017).*

A intenção aqui é associar o ensino ao processo disciplinador e o professor ao instrutor violento que abusa psicologicamente da criança. A produção de sentido nesta linha de discussão não envolve a discussão técnica do que é ou de como deve ser ministrado o conteúdo de educação sexual dentro das escolas, mas sim a descaracterização do conteúdo educativo que são sugeridas como práticas libidinosas. Como mostrou outro discurso do deputado:

*Olhem esta aula da Escola Municipal Domingos José Diniz Costa, em Contagem, Minas Gerais. Dever de casa para crianças de 10 anos: O que é boquete? Como se faz sexo? Fazer sexo dói? Como uma criança engravida? Se uma mulher fizer sexo com outra mulher, pode engravidar? O que é sexo anal? Sabem o que diz o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA? Que até as publicações dirigidas ao público*

*infanto-juvenil devem respeitar a fragilidade moral das nossas crianças. Isto aqui é abuso!* (DEP. ALAN RICK, 10/4/2018).

O caso Contagem se refere a controvérsia de uma atividade extracurricular na escola municipal de Contagem na região de Belo Horizonte no ano de 2012, onde alunos indagaram em sala de aula questionamentos sobre sexualidade e foram orientados a conduzir pesquisas em casa com apoio de livros didáticos (Cristini e Triginelli, 2012). Na ocasião, o conteúdo da tarefa desagradou um casal de pais que denunciou o caso à Secretaria Municipal de Contagem ativando órgãos educacionais a acompanhar o ocorrido e afirmar que o tema estava contido no currículo criado pelo Ministério da Educação (MEC) (idem).

A fala do parlamentar possui diversos traços do que podemos identificar como a tentativa de moralizar o debate acerca da educação sexual. A primeira é a retirada de contexto da notícia, diminuindo a relevância social da implementação da educação sexual nas escolas. O segundo traço do enunciado está em afirmar que terceiros desejariam se aproveitar da "fragilidade moral" das crianças para incutir ideias sexuais (a menção transporta a validade do tema para o campo religioso, em que é taxado como moralmente errado). Aqui, existe uma separação semântica de quais conteúdos são educativos ao propor que educação sexual seria coisas sobre sexo.

Outro importante traço do discurso moral nas audiências está no que podemos chamar de retórica extremada de ameaça à ordem das coisas. Alega-se que o conteúdo da educação sexual, mesmo fundamentado cientificamente, ameaçaria os valores (dominantes). O enunciado do convidado Bráulio Porto, um dos fundadores do Movimento ESP, desenvolveu a controvérsia:

*Mas, à medida que se aprofundam a análise e a investigação da agenda política que está por trás, por exemplo, da judicialização da moral, de achar que o Estado tem o direito e o dever de decidir que moral religiosa e que moral sexual é a correta e de produzir um material didático que afronta os valores da família e obriga a família a dizer que aquela moral oficial deve ser aceita a torto e a direito, nós estamos, então, no meio, como diz Peter Kreeft, de uma tremenda guerra cultural.* (BRAULIO PORTO, 7/2/2017).

Muitas vezes nos discursos as palavras educação sexual, ideologia e moral se equivalem. A estratégia de moralizar o debate se apresenta na construção da premissa que a educação sexual seria uma moral, como afirmou Bráulio Porto. Construção que induz a pensar que a moral sexual disputaria espaço e/ou ameaçaria a moral tradicional. Nesse ponto de vista,

o Estado estaria inculcando na cabeça de crianças temas imorais, como revelou o deputado Lincoln Portela, um dos principais líderes da Frente Evangélica:

*Alunos de quarta série, em Belo Horizonte, não sabem ler por causa do Programa Escola Plural. O aluno não pode repetir o ano. Em Contagem uma professora pegou alunos de 7, 8 anos de idade e os levou para fazer trabalhos sobre sexo oral, sobre sexo anal, sobre como se deve fazer. Isso não é papel da escola! Isso serve para um rendez-vous, para a escola, não! (DEP. LINCOLN PORTELA, 7/2/2017).*

A defesa da instituição da família como a última trincheira da individualidade e do livre arbítrio – no sentido religioso da palavra – é um recurso marcante do discurso moral. A família seria o último resguardo da individualidade, instituição paulatinamente atacada pelo sistema de ensino. Essa ideia de ataque (também se manifestando outras vezes como ameaça de erosão) se une perfeitamente à imaginação da "doutrinação". O conceito aqui é empregado porque está implícito no imaginário religioso a noção de guerra cultural, que tem como principal agente o Estado secular<sup>66</sup>. Logo, a "ideologia de gênero" e a "doutrinação" seriam duas frentes da mesma guerra.

Desenvolvendo esse ângulo, o ensino da educação sexual seria a principal evidência de que o Estado estaria estrategicamente utilizando o espaço da escola para a engenharia social – a "sexualização" [sic] precoce das crianças. O vereador da cidade de Salvador e convidado as audiências, Alexandre Aleluia (DEM-BA) teve como primeiro projeto de lei apresentado na Câmara Municipal de Salvador o ESP. A fala dele nas audiências ganha contornos religiosos: contra a "doutrinação", o ateísmo e a imoralidade da educação sexual, defende-se a família:

*A escola é um lugar estratégico. Se é lugar estratégico o que ela falou, Deputado Eduardo, para mim é revolucionário. Ela tem um objetivo claro de engenharia social aí. Então, para mim não existe confissão maior do que a frase dessa Procuradora da República. Ela deixou muito claro o objetivo dela, que realmente é criar um movimento ateístico nas escolas. E ela não tem direito de fazer isso. Outro ponto importante do projeto é que seja respeitada a orientação sexual que a família confere ao aluno, ao estudante, à criança. A família está em primeiro lugar na orientação. Isso deve ser respeitado. A criança não é propriedade da escola, muito menos do Estado. (ALEXANDRE ALELUIA, 9/5/2017).*

A família não somente deve ser respeitada, mas a ela também "confere" (concede, outorga) a orientação sexual da criança; a família "está em primeiro lugar" na orientação

---

<sup>66</sup> Esse imaginário será melhor trabalhado na seção "A guerra imaginada".

(sexual). Considerada por muitos profissionais da área da educação como uma questão de saúde pública que visa fornecer informações relativo à sexualidade, reprodução sexual e a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis (DSTs), a educação sexual se torna, na construção do debate, uma questão de conteúdo inapropriado; e em defesa da moral e da família, a criança não deveria ter acesso a matéria. Orley José da Silva, professor e colaborador do Escola sem Partido, expõe seu ponto de vista sobre a educação sexual:

*Doenças sexualmente transmissíveis. Propaganda de camisinha. Isso é para criança de 9 anos, de 10 anos de idade. Mostra-se a taxa de detecção de casos de AIDS em jovens de 15 a 24 anos. Mas o público desses livros não tem essa idade, tem 9, 10 anos de idade. Esta página é muito sintomática. A ideologia de gênero foi rejeitada no Plano Nacional de Educação. A ideologia de gênero chega às escolas não com este nome. Ela chega ressignificada.* (ORLEY DA SILVA, 30/5/2017).

Thiago Flores, ex-prefeito de Ariquemes no estado de Rondônia, foi um dos convidados das audiências por ter sido autor da decisão de proibir a distribuição de livros didáticos que possuíam conteúdo informativo acerca da diversidade sexual nas escolas da cidade (Carlos, 2017). Na audiência, ele explicou a grande questão:

*Temos que parar de queimar etapas. Criança é criança. Uma criança com 5 anos de idade é uma criança com 5 anos de idade. Por que despertar nessa criança conhecimentos voltados a sexo? Acho que a grande questão é justamente esta: estamos queimando etapas e fechando os olhos para os verdadeiros problemas. Uma criança que tenha um português de melhor qualidade, que saiba somar, dividir e multiplicar, que tenha conhecimento da história do seu país e do seu mundo vai ter muito mais facilidade para aprender sobre diversidade sexual, diferença entre gêneros, etc. e tal.* (THIAGO FLORES, 7/3/2017).

Aqui, é indispensável discernir categorias tornadas equivalentes na agregação estratégica entre "ideologia de gênero" e educação sexual. Como exposto no capítulo 1, terminologicamente falando, o conceito de ideologia é pejorativo: configura um sistema de crenças que falseia a realidade. Contudo, o conteúdo de gênero nada tem a ver com a educação sexual nas escolas. Enquanto a última envolve informações sobre DSTs, sexualidade e aspectos da reprodução, a primeira necessariamente passa, em maior parte, pelo combate aos estereótipos naturalizados na sociedade contemporânea. A constatação da equivalência desses temas dentro dos discursos da comissão nos mostra que a associação é um hábito significativo de moralizar o debate em relação a educação. Expondo outro exemplo, Guilherme Schelb, procurador da República, foi convidado para dar seu testemunho acerca das práticas "ímorais" produzidas pelo MEC:

*Em outras palavras, o que o Ministério da Educação está recomendando aos professores é que, caso uma criança se masturbe ou pratique sexo oral em um colega, a escola deve apenas intervir para evitar que isso ocorra na escola, mas não deve informar à família do aluno sobre o fato [...], mas a ideologia de gênero propõe abuso muito maior: Deixem as crianças se tocarem sexualmente, livremente. Não intervenham em nenhum comportamento sexual das crianças e adolescentes, dos alunos nas escolas. Esse é o mantra da ideologia de gênero. Se um aluno de 3 anos beijar a boca de um colega em sala de aula, a ideologia de gênero exige que o professor fique quieto, não intervenha. (GUILHERME SCHELB, 21/03/2017).*

Para salientar o perigo da educação sexual é primordial a construção de um discurso capaz de interpelar o cidadão a tomar uma posição frente a perversidade, construindo no imaginário social determinadas narrativas. Nessa acepção, o emprego do discurso moral dá sustentação a estratégia de moralizar o debate em respeito à educação. Guilherme Schelb, principal paladino errante contra a "ideologia de gênero" e defensor das crianças (como ele próprio se intitula), tentou provar que o MEC elaborou materiais didáticos incentivando atos libidinosos. Observe como, para Schelb, o material escolar que ensinava "sexo com animais", "bigamia" e "poligamia" além de ser "impróprio" para crianças constituiu um ato criminoso (21/03/2017):

*Olhem o que há dentro desse material: aula sobre poligamia! Neste caso, estamos vendo a foto de Joe - o próprio material explica - com seus 24 filhos e três esposas. Não tenho nenhum preconceito contra quem pratica poligamia, bigamia, sexo com animais, o que for. Não há nenhum preconceito nosso, não! O que nós queremos dizer é que esse tema é complexo e impróprio para crianças, especialmente porque a prática disso no Brasil é ilícita, de acordo com o Código Civil, e pode até ser crime, de acordo com o Código Penal. Mas nada disso importa no planeta MEC. (GUILHERME SCHELB, 21/03/2017).*

O discurso moral, além de tornar público seus principais traços constitutivos, transparece a inabilidade lógica de fincar um contra-argumento prático em relação ao tema<sup>67</sup>. Nessa breve análise foi possível descortinar pequenos traços desse raciocínio, entre eles, i) a defesa de instituições tradicionais que, de acordo com uma determinada narrativa social, se

---

<sup>67</sup> Digno somente de nota, temos o discurso inapropriado e discriminatório do professor belga naturalizado brasileiro Jean Marie Lambert, convidado em uma das audiências. O educador se tornou conhecido por ter entrado com processo contra a Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO) por ter sua proposta de curso de extensão sobre "ideologia de gênero" negado pela instituição (Velasco, 2018). Quando presente na seção da comissão, afirmou que estudos de gênero fazem parte da "colonização cultural" – "quadros de raciocínio" que seriam "incubados no plano interno norte-americano" e impostos pela Organização das Nações Unidas (ONU) (JEAN MARIE LAMBERT, 27/6/2017). Nessa lógica, sua proposição de curso na PUC-GO teria sido uma forma de contestar a "sacrossanta dogmática homossexual" do "sistema imunológico LGBT" e do "autoritarismo do homossexualismo [sic] político" que reinaria na universidade (idem).

encontram ameaçadas pela erosão dos valores; *ii*) a depreciação valorativa de conteúdos educativos; *iii*) argumentos descomedidos relativos ao fenômeno da educação sexual em relação direta a faixa etária do público alvo da política pública.

### **Em guarda contra o perigo vermelho**

Em tese de doutoramento escrita no ano 2000, o historiador Rodrigo Patto Sá Motta demonstrou a sua hipótese: a importância do anticomunismo como um fenômeno dentro da história política brasileira, ou seja, o anticomunismo foi um dos principais recursos para articular as intervenções autoritárias ocorridas no período republicano da história do Brasil (Motta, 2000). Como coloca Motta, a definição de anticomunismo é elementar: a "atitude de recusa militante ao projeto comunista" (2000, p. 4). No que diz respeito ao anticomunismo como fenômeno estruturante da história política brasileira, o autor revela:

No que se refere às fases de anticomunismo agudo, três momentos se destacam: primeiro, o período entre 1935-37, já mencionado; depois, o início da Guerra Fria, principalmente nos anos de 1946 a 1950, quando após breve interregno legal o PCB foi proscrito e voltou a ser perseguido; por fim, a crise de 1964, que levou ao golpe militar. Nos três períodos referidos, as atividades anticomunistas foram intensificadas, sendo que em 1937 e 1964 a "ameaça comunista" foi argumento político decisivo para justificar os respectivos golpes políticos, bem como para convencer a sociedade (ao menos parte dela) da necessidade de medidas repressivas contra a esquerda. (Motta, 2000, p. 7).

No começo do século XXI, o autor faz um esforço extremamente frutífero para não deixar cair em esquecimento a importância do fenômeno anticomunista presente no discurso político brasileiro. Na sua conclusão, ele indica que o discurso tende a desaparecer do debate público no novo século assim como seu adversário – o comunismo –, mas indicando o caráter ariscado do seu prognóstico (Motta, 2000. p. 345). Nas audiências públicas do ESP, o anticomunismo volta com peso, tornando extremamente necessário o esforço de compreender a centralidade desse fenômeno nos dias atuais e sua relação com o debate sobre educação no Brasil.

Se nos enunciados das audiências temos moralização da educação sexual articulando sentido na ideia da "doutrinação", podemos afirmar que o discurso anticomunista é um fenômeno específico articulando a expressão e seus elementos discursivos. Sem o nó do anticomunismo, fica ausente nas falas dos parlamentares e dos convidados (a favor do

projeto) uma base histórica comum. E sem demonstrar a importância do anticomunismo como fenômeno que ressurge no debate público, perdemos capacidade de captar um componente importante do discurso de direita no Brasil.

Inicialmente, o argumento da "doutrinação" possui uma lógica ampliada quanto aos atores políticos elencados: quem doutrina seria o Estado e o professor. Porém a ideia permanece de um lado do espectro político: o da esquerda. Luís Lopes Diniz Filho, colaborador do Movimento ESP e professor universitário de Geografia, externou na sua fala na audiência a análise "crítica" do sistema de ensino brasileiro:

*O ensino brasileiro sempre foi doutrinador. Desde os anos 30, quando o ensino começa a ser nacionalizado, com Getúlio Vargas, que era um ditador, e durante a ditadura do Estado Novo se consolida de fato um sistema nacional, o ensino já era doutrinador [...], o que aconteceu ali foi que, nos anos 70, no final da ditadura militar, começa a haver um movimento de crescimento, digamos assim, de uma visão esquerdista, profundamente influenciada pelo marxismo, entre os professores de História e de Geografia, principalmente. (LUIS DINIZ FILHO, 7/2/2017).*

Orador do enunciado acima, Luís Lopes Diniz Filho é um dos principais defensores do ESP junto com Miguel Nagib e Bráulio Porto. No raciocínio dos porta-vozes do movimento, o discurso anticomunista ganha cores. Para Diniz Filho, é muito claro que a esquerda brasileira, com a influência da corrente marxista, estaria doutrinando nas escolas:

*Depois, quando chega o final da ditadura, e a Esquerda começa a chegar ao poder, ela incute uma visão que promete ser contrária à doutrinação. Eles fazem então toda uma crítica à doutrinação patriótica, nacionalista, e propõem justamente isto: Vamos deixar o aluno pensar pela própria cabeça. Isso foi o que eles propuseram para se contraporem ao ensino do tempo da ditadura. No entanto, o que eles colocaram no lugar não foi um ensino pluralista, um ensino não doutrinador, eles apenas trocaram uma doutrinação patriótica, nacionalista, por uma doutrinação de esquerda. (LUIS DINIZ FILHO, 7/2/2017).*

Outro convidado pode averiguar na prática, na época em que era aluno universitário, que partidos políticos de esquerda como o Partido Comunista do Brasil (PCdoB) e o Partido dos Trabalhadores (PT) estariam alistando "*estudantes menores de idade para a causa política*". Segundo Filipe Barros (PRB-PR), advogado e vereador de Londrina-PR, esses atos aconteciam da seguinte maneira:

*Normalmente, para eles entrarem nas escolas, comunicavam-se com os diretores que eram membros dos mesmos partidos e utilizavam o período das aulas para angariar, filiar, por exemplo, pessoas menores de idade à União da Juventude*

*Socialista - UJS, do PCdoB. Eu tive oportunidade de conviver com eles. Não tenho vergonha nenhuma de dizer que eu era um estudante lobotomizado e vítima de doutrinação. Depois, graças a Deus, ao estudar por conta própria, tive oportunidade de saber que existe verdade fora da Esquerda e que, na verdade, ela é uma grande mentira. (FILIPE BARROS, 22/2/2017).*

Steffany Papaiano, estudante de Direito e coordenadora do Movimento Direita São Paulo, também se diz vítima da "*triste prática da doutrinação*" que se tornou realidade nas escolas (que "*viraram verdadeiros currais de black blocs*") e universidades; segunda ela, doutrinar significaria "*incutir em alguém opinião, ponto de vista ou princípio sectário; incutir em alguém uma crença ou atitude em particular, com o objetivo de não aceitar qualquer outra*" (STEFFANY PAPAIANO, 18/4/17).

Seguindo na discussão, dentro do vocabulário anticomunista estão presentes as seguintes referências históricas: Marx, Engels, Lênin, Gramsci, Stalin e Mao Tsé-Tung. Bráulio Porto, professor universitário na área de educação, também compartilhou a alegação da "doutrinação"; que ele alterna com o termo "instrumentalização":

*Eu seria o primeiro a me dispor a conversar longamente com o Prof. Fernando Penna sobre a questão da teoria da ideologia em Karl Marx, no marxismo ocidental e não ocidental. Podemos ficar aqui horas tratando disso. Esse é um assunto importante, mas eu creio que podemos chegar rapidamente à substância do problema real que a sociedade brasileira está vivendo com respeito à instrumentalização política das salas de aula pela via jurídica. (BRAÚLIO PORTO, 7/2/2017).*

Para Porto, é chocante perceber que Lênin defendia um ensino que doutrinasse "100%" e produzisse "*comunistas irresistíveis*" e mais chocante ainda que esse pensamento estaria presente na mente dos professores brasileiros; e nenhum evento político seria responsável por esse fato a não ser o "*advento do marxismo cultural*". Nota-se, nesse estilo de pensamento, a crença da atual capacidade da doutrina comunista em influir de forma notável na política e no social. Diferentemente de Porto e Diniz Filho, Miguel Nagib, no seu único discurso nas audiências, procurou construir um argumento jurídico que tivesse mais base para se sustentar no debate – um discurso de defesa do projeto –, contudo, sua fala não se abstém de antagonizar o Estado:

*O tempo de 20 minutos, evidentemente, é muito curto. Nós não podemos falar de um problema da magnitude da doutrinação, da propaganda político-partidária e da usurpação do direito dos pais sobre a educação religiosa e moral de seus filhos em um tempo tão breve de 20 minutos [...]. Esta é uma característica do que ocorre: V. Exas. vão ver problemas ocorrendo no Pará, no Amazonas, no Rio Grande do Sul,*

*em Minas Gerais, no Rio de Janeiro, em São Paulo, em Santa Catarina. O problema é sistêmico e, em maior ou menor grau, atinge todas as escolas e todas as universidades brasileiras, de maneira particular as universidades federais. (MIGUEL NAGIB, 14/2/2017).*

Questionando diretamente Nagib, o deputado Glauber Braga, líder do Partido Socialismo e Liberdade (PSOL-RJ) e um dos principais parlamentares contrário ao ESP, propôs a analogia sobre o suposto grau de vulnerabilidade do aluno na escola: que o educando seria a parte mais fraca na relação ensino-aprendizagem, logo ele estaria vulnerável ao discurso do professor. Com isso, o parlamentar expôs o seguinte questionamento: quem teria "*o monopólio da interpretação do que seria a moral cristã?*". Levando adiante a reflexão, o deputado afirma:

*Não estou querendo me adiantar à resposta do senhor, mas eu imagino que um argumento lógico seria esse segundo o qual existe um grau de vulnerabilidade no estudante na escola que não existe no fiel diante de um pregador ou de um líder religioso. Eu vou dizer que a nossa diferença de concepção é que eu acho que essa vulnerabilidade do estudante em relação a uma ação de quem transmite uma mensagem, necessariamente absorvida por um sujeito passivo, eu considero que não existe essa passividade nem naquele que segue as orientações ou dialoga com um líder religioso e nem nos estudantes. (DEP. GLAUBER BRAGA, 14/2/2017).*

O deputado propõe uma comparação entre religião e "doutrinação comunista". Confuso, o fundador do movimento ESP afirmou que a moralidade compete ao religioso. Para Nagib, a diferença estaria no ponto de que existe uma distinção entre a audiência do templo religioso e da sala de aula: "*O professor se dirige a uma audiência cativa, e o padre e o pastor se dirigem a indivíduos que podem deixá-lo falando sozinho se quiserem. Eles dão as costas e deixam o pastor falando sozinho*" (MIGUEL NAGIB, 14/02/2017). Com o intuito de desfazer o vínculo entre "doutrinação" e religião, Nagib sepultou a discussão:

*O senhor falou sobre moral cristã, sobre quem é que decide o que é moral, o que está de acordo com a moral cristã e o que não está? Certamente não é o burocrata. Burocrata [o professor] não faz sermão. O burocrata aplica a lei, pune, exige o cumprimento da norma. Mas ele não faz sermão. Quem faz sermão é padre. Quem diz o que é moral e o que é imoral é o padre, é o pastor, é o pai e a mãe, não é o funcionário público. O funcionário público só faz aquilo que a lei determina. E a legislação brasileira não possui um decálogo, não possui um código moral. Quem possui código moral são as religiões. Essa é a diferença. Burocrata não faz sermão. Burocrata aplica a lei. O professor é um burocrata. (MIGUEL NAGIB, 14/2/2017).*

De forma mais explícita, o discurso anticomunista reaparece diversas vezes nas audiências. Rodrigo Jungmann, professor universitário de Filosofia na Universidade Federal

de Pernambuco e apoiador do projeto, coloca que o projeto de lei é contra qualquer tipo de "doutrinação", seja ela de esquerda ou de direita, mas deixa clara a conexão entre a esquerda e o projeto comunista:

*Na prática, porém, no Brasil, por razões históricas, é um projeto que de alguma maneira afeta muito mais o campo da Esquerda, porque ela - como se sabe, pela estratégia gramscista [sic] de tomada de poder - tomou conta de tudo na vida cultural brasileira. Quase 100% dos espaços foram ocupados pela Esquerda, como nas igrejas, a imprensa, muitas vezes, e, desnecessário dizer, nas escolas e nas universidades em que a hegemonia da Esquerda é simplesmente acachapante. Essa hegemonia acachapante redundava indiscutivelmente numa prática deplorável de doutrinação, sim. (RODRIGO JUNGSMANN, 14/2/2017).*

As representações do real dentro do imaginário anticomunista nas audiências são muitas, sendo a principal delas o raciocínio da relação entre comunismo, esquerda e a suposta influência desse pensamento na educação pública. Hegemonia, como exposto no capítulo 1, seria um consenso que submete e predomina no social; e, no caso específico do orador, o comunismo – e conseqüentemente a esquerda marxista – estabeleceriam forte consenso dentro da cultura. Nesse sentido, os conteúdos curriculares já estariam embebidos do ideário marxista/comunista, como explica João Carlos Meira (convidado a favor do projeto e educador da rede pública do estado de São Paulo):

*No entanto, eu não posso negar alguns motivos que embasam este projeto, principalmente quanto à manipulação covarde de matérias curriculares e seu desenvolvimento da forma como ele tem sido apresentado nas escolas. Isso tem favorecido, sim, ideologias partidárias e a doutrinação [...], não adianta, gostando ou não, mas nós sabemos que, em todas as esferas da educação pública, desde a pré-escola até à faculdade, existe, sim, uma influência comunista muito forte, uma influência marxista de esquerda. Isso já está provado. É ponto pacífico. (JOÃO CARLOS MEIRA, 21/11/2017).*

Para mais, algo que é com efeito ponto pacífico nos discursos das audiências é a aversão ao educador Paulo Freire. Autor dos livros mais reconhecidos da pedagogia mundial, o autor foi um notável pensador brasileiro e é considerado por muitos o Patrono da Educação Brasileira. A repulsa à Paulo Freire envolve uma concepção mental compartilhada de qual seria o seu "método" educativo, paradoxalmente considerado ineficiente e "doutrinador". Como colocou o relator deputado Flavinho "*quando se fala de Paulo Freire, muitos já testemunharam e outros já disseram que esse seria o grande mal [da educação]*" (FLAVINHO, 10/4/2017). Silvana Monteiro, professora da rede pública de ensino favorável ao projeto, colocou que:

*As escolas começam o ano, movem-se durante o ano e terminam o ano com as receitas, com os métodos, com as frases do Paulo Freire. Eu também tentei colocar as teorias em prática, mas eu tive que fazer uma escolha para dar uma aula eficiente: ou os métodos dele ou a minha saúde e uma boa aula. Até aqui, nada a ver com o Programa Escola sem Partido, mas eu vou chegar lá. (SILVANA MONTEIRO, 10/4/2018).*

Nos discursos, o educador Paulo Freire esteve incluso dentro do imaginário anticomunista como o principal ator responsável pela desestruturação do sistema de ensino, identificado como autor que inseriu o marxismo nos currículos escolares. Convidada às audiências, a *youtuber* de direita Paula Marisa coloca que, para Paulo Freire a educação deve ser ideologicamente marxista; também utilizando o velho argumento anticomunista de que o marxismo seria sinônimo de fome e opressão:

*Quanto à neutralidade política e ideológica, eu compreendo que isso pode parecer estranho aos ouvidos de nossos professores, uma vez que é sabido que todas as faculdades de licenciatura têm como principal pensador Paulo Freire, que, em suas obras, diz, por exemplo, que uma das questões centrais com que temos de lidar é a promoção de posturas rebeldes em posturas revolucionárias que nos engajam no processo radical de transformação do mundo [...]. Acredito que, depois dessas citações, fica claro que, para Freire, não apenas a educação deve ser ideológica, deve adotar a ideologia marxista, que, em todos os lugares onde foi implementada, gerou fome, pobreza, escravidão e milhões de mortos. (PAULA MARISA, 4/4/2018)*

Convidado das audiências, Thomas Giulliano foi apresentado pelo deputado Marcos Rogério, presidente da comissão especial, como o convidado "especialista" em Paulo Freire e autor do livro *Descontruindo Paulo Freire* (GIULLIANO, 2017). Giulliano acredita que foi "imbuído de falar sobre os problemas pedagógicos de Paulo Freire" (21/3/2017) e explicou os porquês de o título de patrono da educação não ser do pensador pernambucano. O principal argumento do autor seria que Freire produziu uma pedagogia genocida, visto que "*justificava o genocídio soviético e o genocídio cubano*" (idem). Nesse raciocínio, ele continua:

*Se você entende a sociedade sob o viés materialista e encara o espírito da luta de classes como a sua explicação existencial, mas você se escora neste tipo de pedagogia, lamento, é genocida, como Paulo Freire foi genocida, cúmplice de genocídio. Falo isso sem parecer fanático, embasado nas frases de Paulo Freire. Por fim, diferente dos apologetas de Freire, estou num nível de pensamento relacional não relativista. Por isso, essas frases extraídas das duas principais obras de nosso patrono da educação brasileira. Falo isso com dor, porque me constrange. (THOMAS GIULLIANO, 21/3/2017).*

Associar Paulo Freire a luta de classes marxista é uma das articulações que representam o imaginário anticomunista dentro dos discursos. Característico do discurso anticomunista, a ideia é que o marxismo não possuiria base científica e seu corpo de ideias presentes nas escolas representaria uma inversão do aprendizado. Paulo Freire é não somente acusado de querer transformar crianças em guerrilheiros revolucionários, mas também de agredir a nota "*dos rankings de ensino*" (ALEXANDRE ALELUIA, 09/5/2017); de acordo com o vereador Alexandre Aleluia:

*Esse tipo de redefinição foi inserido no Brasil pelo intocável Paulo Freire com a tal Pedagogia do Oprimido, que nada mais é do que uma grande inversão do aprendizado. Inculcar ideais revolucionários em crianças e jovens antes mesmo que eles possam expor se são a favor de determinado pensamento ou contra ele não tem nenhuma base científica, tampouco empírica. E o resultado disso é que nosso desempenho escolar, hoje, é uma tragédia. O Brasil vem tendo, constantemente, as piores notas em todos os rankings de ensino, em matemática, em ciências. Quem for acompanhar os rankings internacionais verá que a qualidade do ensino no Brasil é realmente uma tragédia. (ALEXANDRE ALELUIA, 9/5/2017).*

"Doutrinação" de esquerda é a base da discussão em muitas audiências e, nestas, está (ficou) evidente o fenômeno do discurso anticomunista. Na mesma moldura desta representação se encontram Gramsci, Paulo Freire, Comunismo, Marxismo, Lenin, Che Guevara, Bolchevismo e extrema Esquerda. O perigo vermelho seria real. Porém, essas reflexões não devem ser entendidas como simples retórica da direita brasileira. Nas audiências, não há tentativa de convencer ninguém, e tampouco está em debate sobre se há ou não ameaça comunista no Brasil. O discurso anticomunista é apenas um dos pontos comuns dos discursos de direita na comissão. O porquê do ressurgimento do anticomunismo nos enunciados é uma pergunta difícil de responder. Motta dá algumas pistas: para o autor, o sentimento anticomunista nasce gerado pelo medo e pela insegurança (2000, p. 5). Por ter se instalado no Brasil como uma tradição sólida, o fenômeno do anticomunismo é duradouro; uma hipótese seria que, ao invés de desaparecer do debate público no início do século XXI, o sentimento simplesmente adormeceu.

O último ponto a ser colocado relativo ao anticomunismo – que pode ser um indicativo do seu ressurgimento – é a sua matriz, isto é, sua fundamentação doutrinária, como propõe Motta (2000). Acerca das origens dos anticomunismos (já que é possível afirmar a heterogeneidade do discurso) o autor coloca que seria "uma frente reunindo grupos políticos e projetos diversos" (Motta, 2000, p. 32). Segundo Motta:

Consideramos que as representações anticomunistas, grosso modo, provêm de três matrizes básicas, quais sejam, cristianismo, mais precisamente catolicismo, nacionalismo e liberalismo. Evidentemente, não se trata de uma separação rígida, pois no processo social concreto as elaborações podem aparecer combinadas. Mas isto não altera o fato de que, na origem, os argumentos provêm de tradições de pensamento distintas, identificáveis a partir de um olhar analítico, e que existem divergências apreciáveis separando-as. (Motta, 2000, p. 35).

O Comunismo, antes de tudo, questiona os fundamentos básicos da religião cristã, e nesse sentido, ele é entendido pela Igreja Católica como um sistema de crenças (e é nesse momento que o marxismo perde o *status* de corrente teórica), já que competiria com a religião cristã como um conjunto de ideias capaz de explicar o mundo (Motta, 2000). Nessa acepção, pode haver uma relação entre o perfil ideológico dos parlamentares e convidados que faz com que o sentimento anticomunista seja evocado mais uma vez na arena política. O deputado Rogério Marinho (PSDB-RN), autor do PL n° 1411/15 que tipifica o crime de "assédio ideológico"<sup>68</sup>, expõe uma consideração importante que conecta o sentimento anticomunista com o protagonismo da esquerda, a "doutrinação" e os valores religiosos:

*Nós vivemos num País que tem uma tradição inegável de valores da cultura ocidental. Isso não se discute, é tácito, é absolutamente pacífico. E a cultura ocidental tem, em minha opinião e como diria Bento XVI, três pilares: a religião cristã, a filosofia e a democracia grega e o direito romano [...], como disse o Prof. Bráulio, há uma verdadeira guerra cultural. Aliás, essa expressão é cunhada como muita propriedade a partir da década de 60 pelo marxismo cultural da nova esquerda. Inicialmente, com Gramsci e em seguida com a Escola de Frankfurt, deixou-se muito claro que o objetivo é desestruturar a sociedade atual, a partir da desintegração das famílias, não só no Brasil, mas no mundo inteiro - e aqui foi muito forte esse movimento -, para se criar outra sociedade. (DEP. ROGÉRIO MARINHO, 7/2/2017).*

Esse discurso não somente demonstra outra faceta do sentimento anticomunista, mas também revela a matriz que baseia essa representação da realidade. A ameaça comunista no Brasil – trazida pela esquerda política – tem como um dos principais objetivos destruir a instituição familiar tradicional, a cultura ocidental e os princípios cristãos que as regem. O deputado Pastor Eurico (PSB-PE), integrante da mesa da comissão e da Frente Evangélica, foi um parlamentar bem atuante nas audiências. Em uma delas chega a lamentar que chegamos ao ponto de criar um projeto como o ESP para responder ao fenômeno "*das guerras ideológicas que estava havendo dentro das escolas*" (PASTOR EURICO, 14/2/2017). Respondendo aos

---

<sup>68</sup> Projeto de lei retirado pelo autor e disponível em:  
<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1229808>  
Acesso em 19 de jun. 2018.

convidados (contrários às propostas) sobre a intenção que o conteúdo do projeto teria de impor uma ditadura, o deputado transparece:

*Mas lamento quando se coloca aqui que nós queremos trazer de volta uma ditadura. E tenho ojeriza a esse nome ditadura militar, até porque eu gosto de chamar de governo militar, que foi o governo da moral, um governo que deu sustentabilidade a este País. (Palmas da plateia). Se não fosse o governo militar, hoje nós seríamos uma Cuba piorada, o Brasil seria uma desgraça. Não defendemos as arbitrariedades de lado nenhum, mas reconhecemos que isso foi para o bem. (DEP. PASTOR EURICO, 14/2/2017).*

Em resumo, o parlamentar lamenta que não seria consenso entre os cidadãos brasileiros a legitimidade do discurso que entende que frentes anticomunistas foram necessárias para combater o perigo vermelho em 1964. Isto é, ou tínhamos um "governo moral" ou tínhamos uma "Cuba piorada"; nessa lógica, o que houve em 1964 foi uma Ditadura do "bem". Aqui, o mesmo discurso anticomunista que justifica intervenções autoritárias na história política brasileira escora o projeto ESP. Da forma como é empregada nas falas das audiências, o anticomunismo possui uma função ideológica muito clara (tendo em vista as intervenções autoritárias na nossa história política): justifica-se o excesso de criminalizar educadores e práticas educacionais para combater o comunismo nas escolas e defender visões de mundo semelhantes – da religião, da moral, da ordem, dos valores ocidentais e da família.

### **A guerra imaginada**

O relator da comissão, deputado Flavinho, demanda que, nas audiências, o debate não siga para o aspecto religioso da questão, pois não estava em pauta. Essa seção procura demonstrar o exato oposto.

*Esta Comissão trata de seis projetos de lei que visam proteger o direito dos educandos. É disso. Nós temos os projetos que tratam de valores familiares, valores religiosos, mas a Comissão não é uma Comissão que trata de assunto religioso. Então, seria bastante interessante e produtivo para nossa Comissão se nós não nos ativéssemos tanto à questão religiosa e nos preocupássemos mais com a situação das nossas crianças, adolescentes e jovens nas escolas. (DEP. FLAVINHO, 15/2/2017).*

Um importante eixo de discussão nas audiências públicas é o consenso entre parlamentares e convidados favoráveis ao ESP em relação a tese que o Ocidente vive uma guerra cultural. De alguma forma, esse discurso fornece concordância sobre leis mais restritivas na educação. A noção de guerra cultural seria a tensão entre religião e secularismo – duas cosmovisões – que engendra uma forma de conflito político. Esse conflito, além de ser fabricado, é um dos principais elementos discursivos que conduz a controvérsia dentro das audiências. A falsa dualidade de cosmovisões, inerentemente problemática, oferece licença moral para opiniões extremadas (Juergensmeyer, 2017). Tenta-se afirmar que, assim com o ressurgimento do discurso contra o comunismo, aflora-se uma variante do discurso religioso: somos levados a crer, por aqueles que portam este tipo de ideologia, na existência do conflito entre valores tradicionais religiosos e a cultura secular. Ambas imaginadas, servem para mover agendas políticas. O objetivo primário da investigação discursiva é compreender a reprodução da ideia de guerra cultural nos enunciados, pensamento que tem como efeito a reprodução de outro raciocínio central na discussão: a oposição inconsciente à produção de uma moral pública. Nesse sentido, a seção também visa demonstrar a presença de juízos que dizem respeito a disputa religiosa contra o Estado secular, isto é, as reações discursivas contra a formulação de uma cultura pública.

Avançar neste tipo de discussão significa captar os elementos que formam o imaginário religioso e a forma pela qual agendas religiosas adentram o espaço político. Observaremos nas audiências o desenvolver de uma polêmica exterior ao campo político e que nos mostra que muitas vezes não é possível enxergar uma linha que divide o discurso secular do discurso religioso; ao contrário, eles estariam interligados. A controvérsia nos mostra, antes de tudo, as reações à contínua racionalização da vida pública. Como produto, uma forma adequada de observação se constitui ao analisarmos como o conflito dentro das audiências é construído.

Inicialmente, o núcleo da discussão diz respeito aos artigos dos projetos de lei n° 867/15 e n° 7.180/14 que, no final, são idênticos: além da proibição da "doutrinação", os valores familiares do educando (incluindo valores de ordem religiosa) teriam precedência – no sentido de que predominariam ou suplantariam qualquer outro valor ensinado pela escola. Logo, ficaria também proibido o ensino de certos temas que entrassem em conflito com valores religiosos. Nas primeiras audiências, o deputado Joaquim Passarinho (PSD-PA), outro integrante da Frente Evangélica, expõe esse posicionamento em uma linguagem banal:

*De quem é a responsabilidade principal da educação dos nossos filhos: da família ou da escola? Onde se forma o caráter da criança, dos nossos filhos, na família ou na escola? Eu acho que é na família. Eu acho que a escola é um complemento. Ela ajuda, ela complementa a educação. Então, se essa é uma afirmativa - para mim, essa é a verdade, não sei se a de todos -, nós temos que pensar que a escola não pode se contrapor à família, ela não pode se contrapor aos pensamentos que a família traz. (DEP. JOAQUIM PASSARINHO, 7/2/2017).*

A alegação que sugere que família seria a instituição que educa os filhos (formando caráter) nos leva a indicar que o parlamentar, quando fala de caráter, fala de valores humanos. O argumento ignora que a educação é a principal arena de formação política da simpatia, espaço onde diversas formas de ódio são desencorajadas (Nussbaum, 2013, p. 124). Em adição a isso, é através do estímulo à independência e ao pensamento crítico na educação e na cultura pública que a sociedade como um todo é capaz de estruturar formas de maximizar a responsabilidade social e a percepção do outro como ser humano (idem, p. 197).

De forma semelhante, o argumento de outro deputado, João Campos (PSDB-GO), coordenador da Frente Evangélica, apela ao declarar que o ensino precisa ser "restaurado", mas também de forma similar identifica que a educação na escola apenas complementaria a educação de valores; de acordo com o parlamentar:

*Nós só vamos ter o conhecimento na sua plenitude na medida em que esse conhecimento na sala de aula, a abordagem da cátedra, daquilo que, de fato, faz parte da grade curricular, se complementar com a orientação dos pais, principalmente no que se refere a princípios, valores, formação de caráter e de personalidade, ou então esse conhecimento ficará míope, capenga. É isso o que se pretende. O projeto busca restaurar, resgatar isso que, além de ser científico, é da própria natureza. (DEP. JOÃO CAMPOS, 15/2/2017).*

Afirma-se que só a família deve ensinar preceitos morais, estando a escola proibida de ensinar qualquer coisa que contraponha os valores dos familiares. Mesmo que a discussão gire em torno da família, não há, dentro do contexto, aspectos predominantes que indiquem uma guinada para moralizar a questão, ou seja, não se evocou até aqui, por exemplo, o argumento da erosão da instituição familiar. Ao contrário, o discurso evoca o direito da família; a primeira observação a ser feita diz respeito a defesa do argumento de hierarquia. E o método observado seria o de antagonizar a escola e a família. Compreende-se sem esforço a

permeabilidade do discurso ao público alvo – principalmente aos convidados<sup>69</sup>. Em algumas falas dos convidados, o elemento discursivo é evidente:

*Não é o professor que vai dizer para o meu filho qual é a opção sexual dele. De maneira nenhuma! Essa é uma coisa a ser discutida dentro do nosso lar. Está na Constituição, está no Estatuto da Criança e do Adolescente, está no Pacto de São José da Costa Rica, está em vários lugares, está na Bíblia, que é o norte das famílias! Está na Bíblia Sagrada! [...], nós defendemos: que quem educa nossos filhos somos nós. Professor é pago para ensinar Português, Matemática, Geografia, Ciências, História do Brasil, Símbolos Nacionais, Hino Nacional, respeito à Pátria, que nós também ensinamos em casa. (MARIA BERLAMINO, 31/10/2017).*

*Educação é coisa, é compromisso, é responsabilidade de quem? Da família. A família precede o Estado, precede a escola. Como vamos colocar uma coisa diante da outra? E há o seguinte: a escola tem alguma moral para dar educação para alguém? A escola não tem valores éticos e morais iguais aos da família! Como nós vamos fazer isso? O próprio ensino sobre sexualidade, quem tinha que definir se haverá ou não seria a família! Mas que absurdo é esse? Por que isso está sendo cometido assim? (ANTONIO CARLOS FALLAVENA, 10/4/2018).*

Nesses trechos podemos observar a enfática naturalização dos valores dominantes. Na primeira citação, discursos distintos intercalam-se: existiria um dispositivo legal que protegeria os valores privados da família – argumento fortemente secular que percebe a autoridade política do Estado (que faz valer a lei). Ao mesmo tempo, o princípio estaria na Bíblia, o livro sagrado que norteia a família com valores religiosos. As duas sentenças sustentam que o professor não deveria liberar o aluno da sua biologia: "*Não é o professor que vai dizer para o meu filho qual é a opção sexual dele*".

Em sequência, a segunda fala – sobre responsabilidade e precedência da família no ensino de valores – do convidado Antônio Fallavena<sup>70</sup>, seria uma reprodução de uma premissa inverídica construída pelos parlamentares na letra dos projetos e nos enunciados das audiências. Se observarmos trechos da Constituição Federal de 1988, não há registro que a família antecede o Estado na educação; de acordo com o artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 2018, p. 160).

---

<sup>69</sup> Contudo, temos que ponderar que os convidados são selecionados a partir, sobre tudo, das suas posições em relação à controvérsia.

<sup>70</sup> O convidado é o presidente do Centro de Estudos, Projetos e Ações Comunitárias (CEPAC Brasil) e é difícil saber o principal motivo do convite para a audiência.

Mesmo assim, parte do discurso de defesa do ESP é elaborado na linguagem jurídica. Esse fato produz uma reflexão relevante. Mesmo que o agente político se encontre em posição privilegiada (a que concede espaço próprio para a difusão de representações da realidade), ainda é exigido dele a incorporação da linguagem jurídica na defesa de suas pautas. Porém, a agenda religiosa não desaparece ou esconde-se da disputa política; ela se encontra mesclada a essa linguagem – que desfruta de maior legitimidade no campo político. Tendo em vista a separação das crenças religiosas (privadas e individualizadas) da moral secular pública, o fenômeno observado é a sustentação de pressupostos religiosos por pretextos seculares: não só o argumento é estrategicamente construído na linguagem específica, mas as premissas são inconscientemente modernas.

Nessa lógica, o discurso do ensino dos valores é defendido por um fundamento legal, mesmo que ele esteja em disputa no imaginário discursivo (e incorreto na lei). Observe, por exemplo, o silogismo construído pelo convidado Victor Sales Pinheiro, professor de Direito na UFPA. Na interpretação dele, o PL nº 7.180/14 não trataria de defender a exclusividade da ação de ensino moral da família, mas da precedência – que seria a primazia (prioridade); segundo ele:

*A Constituição, no art. 226, diz que a família é a base da sociedade e tem especial proteção do Estado. A família é a base da sociedade. Nós temos três agentes educacionais - família, Estado e sociedade -, e o Estado reconhece que a família é a base da sociedade. Logo, provavelmente a família é a base da educação, sobretudo a educação moral, sexual e religiosa. Em primeiro lugar, portanto, a constitucionalidade parece-me evidente. (VICTOR SALES PINHEIRO, 18/4/2017).*

No outro extremo da discussão, Fernando Penna, docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) e principal porta-voz do Professores Contra o ESP, expõe uma interpretação da proposta e salienta o aspecto hierárquico da questão:

*Ele [o projeto] está proibindo a transversalidade, proibindo a discussão sobre temas de educação moral, sexual e religiosa. Ele diz que educação de ordem familiar deve ter precedência sobre a escolar. Há precedência só se for em ordem temporal, porque a familiar vem antes. Mas acho que o problema maior é tentar perceber uma hierarquia entre as duas. (FERNANDO PENNA, 7/2/2017).*

Muitas questões interessantes podem ser levantadas nesse nível da discussão. Ponderações acerca da organização familiar, por exemplo, jogam luz para questionarmos sobre quais premissas estariam sendo levadas a discussão entre a quem compete o ensino moral ou quais seriam as fronteiras entre o público e o privado – considerada por muitos

como intransponíveis. Porém, o debate em relação à competência de atribuições só é frutífero se existir o pleno intuito de desafiar e subverter as relações de poder; sem esse propósito, somente contribuímos para funcionamento continuado da arbitrariedade desse conflito imaginado. O estudo desses discursos tem outro propósito, salientado no começo da seção: observar a construção da defesa do projeto de lei.

Um tema já observado na análise seria a "doutrinação" nas escolas. O argumento a seguir possui duas facetas e é igualmente capaz de nutrir a ideia de guerra cultural. O primeiro aspecto está em afirmar que a família tradicional está sendo atacada, e em menor grau que a população cristã estaria sofrendo perseguições religiosas:

*Nós estamos cansados dessa esquerda marxista que quer desconstruir, claro, iniciando pelo pilar da família, a família monogâmica - quer a destruição da família monogâmica. Nós sabemos disso. Eu tenho tranquilidade em falar, porque eu tenho um projeto nesta Casa contra o ensino religioso nas escolas e contra o ensino sexual nas escolas [...], Já que se entrou na questão da intolerância religiosa, nunca os cristãos reformados, que são os protestantes, e os católicos, aqueles que têm um posicionamento definido, foram tão discriminados, achincalhados, criticados, sofrendo bullying, humilhações nas escolas, porque são evangélicos ou cristãos reformados, ou porque são católicos fervorosos. (DEP. LINCOLN PORTELA, 14/2/2017).*

De forma estratégica, a construção da controvérsia nas audiências produziu um entendimento descolado da realidade sobre a educação sexual: que ela comporia parte de uma agenda política para destruir a família. Para tal efeito, foi necessário enfatizar que o governo propôs políticas que visavam liberar as crianças da sua biologia. Ainda assim, a justificativa relativa a destruição da instituição familiar é de cunho unicamente religioso (uma das formas de moralizar o debate). Um dos convidados que expos um ponto de vista semelhante foi Pedro Sérgio dos Santos, diretor da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Estado de Goiás, graduado em Teologia e Criminologia; segundo ele, a educação brasileira tratou de retirar a criança do núcleo:

*Acho que foi aquela Procuradora que veio aqui, a Sra. Deborah Duprat, que disse que a criança não pertence à família, que pertence ao Estado. Do mesmo jeito que o senhor disse — e achei brilhante a sua exposição no tocante ao nazismo —, do mesmo jeito que o senhor disse que o nazismo é uma questão inegociável, digo: quem pregou com muita eficácia que a criança não pertence à família e pertence ao Estado, e deu uma educação bem estatal à criança, foi Hitler. O senhor sabe o que ele fez. E Stalin, de outro lado, fez da mesma forma. E Mao Tsé-Tung, na China, fez a mesma coisa. Os Estados totalitários usam esse discurso de tirar a pessoa do seu núcleo familiar, de tirar a pessoa do seu núcleo religioso, do seu núcleo cultural: 'Agora é o Estado quem manda. Eu mando'. (PEDRO DOS SANTOS, 7/3/2017).*

Mesmo aqui, temos a utilização de argumentos paralelos que não se excluem<sup>71</sup>. O primeiro deles é o raciocínio do ataque às crianças (que torna válido a argumentação da autoridade familiar no ensino dos valores). O segundo que corre em paralelo é o de que a família, uma instituição tradicional, estaria sendo atacada na sua base. Muitas vezes quando a questão é levantada, essas duas ideias se complementam, como aparece nos enunciados:

*O que acontece é que claramente — isso é mais importante do que nota baixa em português e matemática — existe um processo de afastar a criança da família, afastar da família o ensino da criança. E isso é realmente o que eu chamo de aniquilação do eu. Por que aniquilação do eu? A família é o último resguardo da individualidade de um ser humano. A partir do momento em que não temos família, o que sobra é a servidão. Então, se quisermos manter o eu, o livre arbítrio da pessoa, temos que manter a família. E nas salas de aula, paulatinamente, professores têm atacado as orientações, os ensinamentos morais, as noções religiosas, familiares da criança. (ALEXANDRE ALELUIA, 09/5/2018).*

*Com relação à família, eles procuram relativizá-la. Famílias formadas por dois homens ou duas mulheres são apresentadas em condição de igualdade para as crianças, com o argumento de combaterem o preconceito. Este é o argumento: o combate ao preconceito com relação às famílias minoritárias e às sexualidades minoritárias. Esse é o argumento. Eles sempre apresentam os dois modelos, em livros para crianças de 6 anos, 7 anos. (ORLEY DA SILVA, 30/5/2017).*

O segundo aspecto do discurso é um ponto controverso na disputa entre o religioso e o secular: a tentativa de sustentar a ideia que o Estado estaria ensinando tópicos que visavam destruir os valores morais (religiosos). Por esse caminho, parlamentares e convidados construíram a controvérsia:

*Só afirmo o seguinte: os pais são obrigados a mandar seus filhos para a escola e há alguns que discordam desse ponto de vista. O Estado obriga as famílias a mandarem os seus filhos para a escola. Depois, os agentes públicos, os funcionários do Estado aproveitam-se desse fato, da circunstância de os pais serem obrigados a mandar seus filhos para escola, para, depois, transmitirem aos filhos dos outros os seus próprios valores morais. (MIGUEL NAGIB, 14/2/2017).*

A tese realmente ganha corpo na própria seleção dos convidados favoráveis ao projeto. Em perícia, as frentes religiosas selecionaram para falar nas audiências estudantes que cumpriram o ensino médio ou o superior e que compartilhavam, como testemunhas, a

---

<sup>71</sup> Para além do discurso anticomunista de menções ao nazismo, Comunismo e líderes de países comunistas.

"doutrinação" que sofreram no ambiente escolar. Estudante e técnico em informática, Douglas Garcia comentou sobre os riscos do ambiente hostil da escola:

*Muito me surpreende a colega falar sobre valores de expressão, quando os nossos alunos têm os próprios valores agredidos pelos professores. Eu mesmo tive uma professora de História, durante o meu ensino médio, que sempre vivia agredindo a minha religião. Eu sou cristão. Eu cresci com os valores cristãos dentro da minha casa. Quando a professora se posicionava a respeito do cristianismo, ela se posicionava de forma agressiva. Ela queria fazer com que eu me sentisse intimidado perante os meus colegas. (DOUGLAS GARCIA, 14/3/2017).*

Integrado ao discurso de destruição dos valores, a moralização do debate sobre educação sexual é recorrente nos enunciados. O entendimento da sexualidade na escola seria uma forma de destruir os valores morais que advêm dos ensinamentos da família. Essa ideia é compartilhada por Schelb:

*O pretexto? Aula de educação sexual. O pretexto? Quebrar tabus. Esse é o nome que a pedagogia brasileira escolheu para cometer ilegalidades. Violam o Código Penal e o Código Civil com pretextos pedagógicos. A democracia está sendo violada, assaltada em salas de aula. Precisamos reagir. É uma luta pela cidadania. Em outras palavras, a família se esforça para orientar seus filhos, criá-los conforme os seus valores morais, e não está sabendo que materiais didáticos, professores e cartilhas de saúde estão manipulando o entendimento de seus filhos menores sobre a sexualidade. (GUILHERME SCHELB, 21/3/2017).*

Para entender melhor a construção dessa questão tomemos como exemplo a polêmica da proposta do Kit de Combate a Homofobia criado pelo governo federal em 2010 como parte do projeto Brasil sem Homofobia; pejorativamente chamado de "kit gay" por parlamentares de direita no Congresso Nacional. Naquele momento, a polêmica envolveu realçar o componente de intrusão da privacidade (completamente imaginado) da política pública. Por esse ângulo, a construção deliberada do pânico moral em torno do kit em questão serviu como um balão de ensaio de setores da direita brasileira comprometidos em barrar os avanços de políticas de conscientização. No caso passado e nas audiências, a construção muda o foco da discussão. Daniel Cara, convidado das audiências e contrário aos projetos, comenta, de forma isolada, sobre essa mudança premeditada:

*Discutir o fato de o homossexual ser um cidadão pleno em direitos não é fazer proselitismo, de forma alguma, da homossexualidade ou da bissexualidade, como foi o debate extremamente contraproducente do kit anti-homofobia, aqui, no primeiro mandato da Presidenta Dilma. Foi um debate completamente fora de qualquer espaço de discussão. (DANIEL CARA, 7/3/2017).*

Além da mudança, o orador salienta, no final da fala, outro aspecto semelhante e importante: discutiu-se diretrizes altamente relevantes acerca da educação fora do espaço formal, isto é, sem a presença do MEC, dos entes federados e das instâncias que representam setores educacionais. Em sua base, o discurso religioso entende que o secularismo é uma ideologia insidiosa que competiria com a religião cristã. Fica evidente que a construção do discurso nas audiências revela a impossibilidade de compreender um suposto contexto de ataque a família e aos valores religiosos sem que a premissa do conflito – da guerra imaginária – entre religião e secularismo esteja implícita.

\*\*\*

Existe uma relação clara entre os eixos de moralização do debate e de guerra imaginada. Os discursos muitas vezes aparecem juntos e se complementam. Porém, os eixos possuem características específicas que os distinguem neste estudo.

Quando falamos do primeiro eixo, a investigação gira em torno da compreensão da disputa que ocorre nas audiências sobre a concepção do que seria a educação sexual. De forma muito particular, identifica-se que a oposição a esse ensino está diretamente relacionada com o emprego do discurso moral, objetivado na descaracterização e depreciação do tema. É, portanto, uma estratégia discursiva por parte de parlamentares e convidados favoráveis ao projeto de lei.

Não muito longe, o eixo da guerra imaginada possui atributos específicos e dissemelhantes do primeiro eixo. Isso se dá já que a análise buscou identificar a presença, dentro do imaginário dos agentes presentes, da crença compartilhada de uma suposta guerra cultural. Mesmo que uma representação da realidade tenha certos aspectos práticos que carregam o conteúdo dos próprios enunciados, a prática do discurso moral difere do ato de compartilhar uma ideia que embasa a existência do conflito de culturas. Dois eixos distintos geram duas discussões mais amplas, e também distintas. Se avançadas em outro momento, o refino do debate levaria, no primeiro eixo, para temas que envolveriam o estudo da sexualidade, a sua relação nova e histórica de injeção no sistema educacional e conceitos da pedagogia contemporânea, enquanto o debate do segundo eixo levaria, primeiramente, para a revisão sociológica do conceito de secularização do Estado, o que encobriria toda uma literatura recente dos estudos da sociologia da religião.

## Sobre a liberdade

O que circunscreve o debate relativo a liberdade de expressão nas sociedades liberais é a que ponto ela pode ser limitada em favor de outros valores. Em contexto, a liberdade de expressão compete com valores diversos dentro da mesma sociedade, o que gera o caráter sensível e controverso do debate. Tido como um dos grandes defensores da liberdade de expressão, John Stuart Mill resume a discussão moderna e seu elemento contencioso no livro *On Liberty*. A obra se dirige, segundo o autor, aos limites e à natureza do poder para que seja legitimamente exercido pela sociedade sobre o indivíduo (Mill, 1998 [1859], p. 3, tradução nossa). Com isso em mente, a "questão prática" a ser respondida seria a de estabelecer os limites entre a independência individual e o controle social (idem, p. 7); esse debate envolveria, então, a liberdade e o legítimo exercício da autoridade. Antes de travá-lo, torna-se imperativo que a liberdade de expressão seja um princípio, pois sua supressão pelo poder coercitivo de um monarca ou de uma sociedade sobre o indivíduo é ilegítima. Não é justificável, segundo o autor, em uso da razão, silenciar a opinião por mais minoritária que ela se apresente na sociedade, porque, mesmo que a opinião esteja errada, priva-se o indivíduo de "trocar" sua opinião pela verdade (ibid., p. 20); e se ela estiver certa, priva-se o benefício mútuo que a percepção real entre em choque com o "erro" (ibid., p. 20). Segundo Mill, a liberdade só pode ser limitada caso venha a causar dano (prejuízo) a outros – o que chamamos de princípio do dano<sup>72</sup>.

O princípio do dano pode ser instrumentalizado como um elemento importante para entender a construção do discurso dos convidados e parlamentares favoráveis ao projeto. Nesta investigação, demonstraremos que os indivíduos a favor do projeto utilizam, de forma orquestrada, o princípio exposto como uma justificativa para a restrição de liberdade de expressão. O que define um dano ou um prejuízo ao indivíduo é, por si só, uma discussão controversa, mas a ideia que devemos nos atentar é que a suposição de que é possível limitar a liberdade de expressão se ela causar dano é suficientemente capaz de interpelar o discurso. De forma geral, o ponto de vista que disputa espaço nas audiências seria o de limitar a livre expressão de ideias de educadores, suposição construída na tentativa de legitimar formas específicas de censura nas escolas. Também demonstraremos, na análise dos argumentos contrários, que essas representações estão em disputa.

---

<sup>72</sup> Entretanto, o conceito de dano está aberto a interpretações, já que Mill não aborda os limites de aplicação do princípio.

A princípio, traços desse discurso aparecem em diversas audiências. Os defensores, primeiramente, cultivaram um juízo específico, porém generalizado, de *mala fides* de educadores e professores. Inicialmente, os enunciados demonstram a possibilidade de que agentes da educação – possuindo relativa autonomia na profissão – possam vir a agir de má-fé no que diz respeito ao processo de aprendizagem; nessa linha, o relator da comissão especial afirma:

*E deixo duas perguntas para as professoras. Como professoras, em suas opiniões, qual é o maior problema das escolas brasileiras: a doutrinação ideológica, seja ela de esquerda ou de direita, ou a má formação dos professores? As senhoras entendem que a liberdade de cátedra dá ao professor liberdade plena para fecundar na mente e no coração dos alunos suas convicções pessoais, especialmente suas convicções político-ideológicas? (DEP. FLAVINHO, 4/4/2018).*

Na construção do enunciado fica evidente um ponto de vista sugestivo sobre a possibilidade de que o educador utilize da sua liberdade dentro da sala de aula para incutir ideias e convicções (danosas). Dito isso, a interpretação mais lógica do discurso é de que a liberdade de expressão poderia ser usada para o prejuízo do aluno. Entretanto, a ideia da liberdade para fecundar na mente (e no coração) diz mais a respeito à premissa de que a criança não é um sujeito de direitos, logo, não haveria problema se ela fosse "doutrinada" com convicções da família dentro de casa. Nesse contexto os professores estariam utilizando seu direito de livre manifestação para doutrinar, como coloca o deputado Alan Rick:

*Nós vimos nos vídeos que passaram aqui, Deputado Lincoln Portela, professores que utilizavam sua liberdade de cátedra para passar um trabalho valendo nota, constringendo alunos a ter uma opinião formada sobre um tema: o golpe, a passeata contra o golpe, não sei o quê. Por quê? Porque esse professor é um instrumento político de um partido introduzido na escola. Essa é a verdade! Hoje, ativistas estão infiltrados em escolas se travestindo de professores. É isto que nós temos que combater: os ativistas que se fazem de professores. Essa é uma grande verdade, Deputado Sóstenes. (DEP. ALAN RICK, 4/4/2018).*

O raciocínio do princípio do dano coloca que ações individuais só devem ser limitadas para proteger outros indivíduos. O contexto fabricado pelo deputado – de que professores são instrumentos de um partido –, se levado como verdade, abre caminho para a polêmica. Aparentemente, haveria um consenso que associações estudantis – fundadas e apoiadas por partidos de esquerda – estariam acobertando o que a professora de filosofia da Universidade do Federal Pará (UFPA), Maria da Graça Campagnolo, chama de "dominação" escolar "eficaz e efetiva":

*Muito me admira que as associações estudantis, talvez por estarem ligadas a partidos políticos, possam permitir que a liberdade dos estudantes seja mitigada por professores ativistas. Sabemos, não oficialmente, que existe essa relação. Embora não dê para provar, é senso comum, pelo menos há essa desconfiança. (MARIA DA GRAÇA CAMPAGNOLO, 22/2/2017).*

Com isso, entre os favoráveis ao projeto, flutuam dois posicionamentos paralelos. No enquadramento proposto, o primeiro seria que o professor não possui liberdade de expressão ao exercer sua função:

*O que quero dizer é que entendo que o professor tem liberdade de ensinar, mas não tem liberdade de expressão. O professor, no seu tempo de aula, não tem liberdade de expressão. Um professor de Matemática tem que dar aula de Matemática, ele não pode falar sobre o que ele quiser. Ele é obrigado a transmitir um conteúdo. Eu acho que, justamente para facilitar o debate, nós temos que conciliar a liberdade do professor de ensinar com a liberdade do aluno de ter a sua convicção política, ou seja, não se pode causar prejuízos aos alunos com base em sua posição política. (LEANDRO NARLOCH, 28/3/2017).*

Esse argumento não é isolado na discussão. Ao contrário, ele é constantemente reafirmado; para Miguel Nagib:

*O grande flagelo da educação brasileira é a confusão entre essas duas liberdades asseguradas pela Constituição Federal. O que é a liberdade de expressão? É a liberdade que o indivíduo tem de dizer qualquer coisa sobre qualquer assunto. Para facilitar, é a liberdade que nós exercemos no Facebook, onde nós postamos o que queremos, foto, vídeo, e escrevemos o que bem entendemos. Se o professor tivesse essa liberdade de dizer qualquer coisa sobre qualquer assunto na sala de aula, ele não poderia ser obrigado a transmitir aos alunos o conteúdo da sua disciplina. (MIGUEL NAGIB, 14/2/2017).*

Nessa lógica, a instrumentalização política na escola ocorreria porque professores usariam do livre exercício para falar de política. O critério examinado seria: dentro da sala de aula o educador é despojado da liberdade de expressão, ou melhor colocado, ele não necessitaria da sua liberdade de expressão – necessitá-la implicaria que ele não estaria cumprindo a sua função de transmitir o conteúdo. Sobre esse ponto, Porto comentou:

*Acho que o Dr. Miguel Nagib ofereceu um argumento muito substantivo a um parecer da Procuradoria-Geral da República, que não é a última palavra nessa matéria, ao estabelecer uma distinção clara entre liberdade de expressão e liberdade de ensinar, ou liberdade de cátedra. A nossa Constituição protege diferentes formas de liberdade: liberdade de negociar, liberdade disto e daquilo. O que precisa ficar claro é que, para harmonizar essas diferentes liberdades, é*

*necessário que se entenda que, no espaço da sala de aula, o professor goza de liberdade de cátedra, de ensino, mas não goza de liberdade de expressão.* (BRÁULIO PORTO, 7/2/2017).

Esse posicionamento é defendido sem menores ressalvas por grande parte dos convidados e parlamentares. Evidenciamos aqui, com o intuito de não copiar diversas falas similares, somente um exemplo:

*A primeira coisa importante a ser dita é que não existe liberdade de expressão dos professores. Os professores têm outro tipo de liberdade, que é a liberdade de ensinar ou liberdade de cátedra, como eu vou demonstrar daqui a pouco. Outra coisa que chama atenção é que eles dizem que recebemos em referência a dois projetos [...], então, fora o anonimato, todo mundo pode se expressar. Liberdade de expressão é a que todos nós temos no Facebook, na nossa casa, num bar, num restaurante, em qualquer ambiente público ou privado, mas não o professor na sala de aula. Por quê? Porque o professor ali está para cumprir um mister que lhe foi conferido, que é o de ensinar.* (BEATRIZ KICIS, 13/6/2017).

O segundo posicionamento – paralelo ao professor não tem liberdade de expressão – surge nas falas dos convidados e dos parlamentares afirmando exatamente o inverso. Coloca-se que o projeto apenas garantiria a liberdade de expressão do aluno que possa vir a ter suas convicções manipuladas pelos professores. Logo, o ponto positivo do projeto ESP seria que no futuro haveriam instâncias e meios legais a denúncia de professores doutrinadores que, segundo o estudante da Universidade de Brasília e convidado Hiago Rabelo, agridem moralmente alunos que discordam de determinados pensamentos; de acordo com a sua fala, o professor:

*Coloca toda a turma contra o aluno que tem posicionamentos diferentes, mata o debate, acanha as pessoas e as impede de expor seus pensamentos. Isso é horrível e só prejudica educação brasileira. O professor é um influenciador, que exerce uma função de poder dentro da instituição. Todos os dias, tem a audiência cativa dos alunos. Os alunos acabam entrando na onda de seus professores e adotando a mesma atitude que eles.* (HIAGO RABELO, 13/6/2017).

Dando seu testemunho, o vereador do estado de São Paulo e um dos fundadores do Movimento Brasil Livre (MBL), Fernando Holiday (DEM-SP) reafirma o argumento da audiência cativa:

*Simplesmente o Estado nunca se preocupou em deixar claro para os pais e para os alunos que a liberdade de cátedra de um professor não deve ser utilizada para atentar contra a liberdade de expressão dos alunos que frequentam aquelas aulas e*

*que estão de atenção cativa aos seus professores. É algo tão óbvio! A sala de aula e as escolas foram feitas justamente para isto: para que o debate, para que diferentes pontos de vista sejam colocados e que, com base nesse debate, com base nessas diferenças, os alunos que estão em formação consigam construir os seus próprios posicionamentos. (FERNANDO HOLIDAY, 9/5/2017).*

Esse argumento também é nutrido por parlamentares como o deputado Lincoln Portela:

*O Holiday falou uma coisa interessante sobre influência. Influência é proeminência, é predominância. Então, o professor usa da influência, que é proeminência e que é predominância. Só aí, ele já tem 80% de frente em qualquer aluno — é um negócio escabroso — e acaba, evidentemente, fazendo novas vítimas por causa desse tipo de proeminência. Esses professores ainda se fazem de vítimas, escondendo-se atrás da liberdade de cátedra. (DEP. LINCOLN PORTELA, 9/5/2017).*

Uma das últimas audiências contou com a presença de Kim Kataguri, outro fundador do MBL. Explica em sua fala que seria necessário esclarecer alguns equívocos de interpretação acerca do projeto ESP. Os principais são que não se tratavam de propostas de direita ("*outra acusação bastante frequente*"); que, assim como o Código Penal, a lei "*visa justamente punir a exceção e dar voz ao aluno*" perseguido pelo professor; e, em especial, que:

*O Programa Escola sem Partido vai além do tema educação. Ele trata do tema democracia. Ele trata do tema liberdade de pensamento, de manifestação do aluno, que, em sala de aula, tem de assistir às aulas, tem de aprender aquele conteúdo, e, quando o professor não ensina aquele conteúdo para fazer militância política, não aprende. Então, é mais do que ensino. (KIM KATAGURI, 10/4/2018).*

Primordialmente, é possível afirmar que o interesse nessa linha de argumentação está em refutar (ou, no mínimo, afastar de vista) a ideia que o projeto de lei é uma forma de censura. Tanto a posição que entende que o professor não possui liberdade de expressão, quanto a ideia sobre proteger a do educando correm em paralelo e servem ao mesmo propósito. Isso demonstra que o discurso da censura é forte o suficiente para guiar parte dos discursos em tentar desvinculá-lo. Do mesmo lado, o deputado Marcos Rogério se tornou um dos agentes a inserir a ideia de legitimação da censura: o projeto não representaria uma censura já que ele apenas explicitaria o que já estaria presente na Constituição. Segundo o parlamentar:

*A grande crítica que tem sido feita a esse projeto - Lucas até mencionou isso aqui - é a do rótulo de censura, de peia contra o professor, de violação à chamada liberdade de cátedra. Fazem então críticas abertas ao projeto. Este projeto - o Relator terá o cuidado de fazer um relatório que traduza aquilo que a Comissão apurou, percebeu ao longo dos debates -, hoje, na sua extensão, não traz nenhuma grande inovação legislativa. Ele apenas explicita aquilo que a Constituição Federal já assegura como garantia do professor e como garantia do aluno. (DEP. MARCOS ROGÉRIO, 24/10/2017).*

Aos defensores do ESP, tanto parlamentares quanto convidados, coube o exercício discursivo de fazer valer uma interpretação – bem podendo ser uma representação da realidade – sobre o conceito de liberdade. A administração conceitual do termo obedeceu uma lógica também presente nos projetos. O termo liberdade aparece enfatizado no artigo segundo do PL n° 867/15:

III - Liberdade de aprender, como projeção específica, no campo da educação, da liberdade de consciência;

IV - Liberdade de crença;

VI - Educação e informação do estudante quanto aos direitos compreendidos em sua liberdade de consciência e de crença. (Câmara dos Deputados, 2015, p. 2).

Presente também na justificativa, o projeto expõe:

1 - A liberdade de aprender – assegurada pelo art. 206 da Constituição Federal – compreende o direito do estudante a que o seu conhecimento da realidade não seja manipulado, para fins políticos e ideológicos, pela ação dos seus professores;

2 - Da mesma forma, a liberdade de consciência, garantida pelo art. 5º, VI, da Constituição Federal, confere ao estudante o direito de não ser doutrinado por seus professores. (Idem, p. 6).

É observável que o texto da proposta carece de pressupostos ao uso dos três termos que, aqui, somente possuem relação com o discurso da "doutrinação". Teríamos, assim, três liberdades: a de crença, de consciência e de aprender. Sabe-se que a última diz respeito a liberdade de cátedra referente a LBD. Nesse sentido, o texto da proposta proibiria a "doutrinação" porque ela causaria danos às três liberdades referidas. Se olharmos para o fenômeno como uma estratégia de convencimento, poderíamos supor que, pela lógica, a principal defesa está em afirmar que o educador não possui liberdade de expressão no exercício de sua função; e na tentativa de frustrar o entendimento lógico – que entende que, se o agente não pode se expressar livremente, ele é permanece incapacitado de exercer a função de ensinar – alega-se a serventia da liberdade de ensinar. Contudo, não podemos esquecer que

existe uma tentativa de desvincular a liberdade de expressão com a responsabilidade – o dever de responder por ações próprias. Somente no esforço de construir o termo como um sinônimo de irresponsabilidade que se justificaria a sua limitação.

O fato de Mill focar a natureza e os limites do exercício do poder revela a sua preocupação, como pensador e cidadão, com o alcance da legitimidade da autoridade política sobre os indivíduos de uma sociedade. Mesmo contendo ambiguidades e complicações, a discussão acerca da liberdade e do princípio do dano transcende o seu tempo, pois se mostra qualificada em assimilar controvérsias contemporâneas. Com enorme retidão, o autor discutiu a política da sua época, mais especificamente, ações de minorias religiosas em usurpar o direito legítimo de livre manifestação. Desde ações de fanáticos católicos à puritanos ingleses, a obra atentou para o perigo da pretensão de impor os gostos e desgostos da maioria, ou de uma minoria poderosa, em forma de leis em relação aos indivíduos (Mill, 1998 [1859], p. 10, tradução nossa).

A evidência (proporcionada por esta investigação) que demonstra a importância da opinião política do autor britânico descansa acima da crítica à força da repressão moral religiosa (ibid., p. 17, tradução nossa). Mesmo que a separação entre a autoridade espiritual e temporal no mundo moderno previna a massiva interferência, pela lei, nos detalhes da vida privada, a repressão moral ainda reina sobre às questões sociais individuais (ibid., p. 17, tradução nossa). No quesito das discussões acerca da liberdade dentro das audiências, não buscou-se a apropriação das ideias do autor como um manual político relativo às disputas ideológicas dentro do espaço formal que é o parlamento. Ainda assim, o esforço reflexivo torna-se produtivo se considerarmos os argumentos dos favoráveis, não como expressões de opiniões e sentimentos morais minoritários – como elas mais se parecem –, mas como reivindicações legítimas sobre a limitação da liberdade de expressão. Afinal, encontra-se em discussão (na aprovação ou não do projeto de lei) os limites do exercício de autoridade política na restrição de um tipo de liberdade individual (a de livre manifestação do professor em sala de aula).

Após essas considerações, cabe abordarmos mais diretamente as questões. Existem dois argumentos centrais, entres os favoráveis, que estão entrelaçados na defesa da imposição da proposta do ESP. Eles articulam que: *i*) limita-se a liberdade de expressão do professor,

pois o conteúdo da sua fala pode vir a constituir um dano ao educando<sup>73</sup>; ii) restringe-se a livre manifestação pois ela, na evidência da sistêmica "doutrinação" do sistema de ensino, constituiria um dano concreto à crianças e jovens. Estas duas justificativas centrais no discurso, propriamente incoesas nas suas demandas e não amparadas por estudos científicos, representam julgamentos, que parlamentares e convidados compartilham, relacionados inteiramente sobre questões de conduta. Nessa acepção, mais aparentam serem justificativas da polícia moral – como afirma Mill – para a imposição, em forma de lei, de opiniões e inclinações de uma minoria política. No final, é na tese que o progresso social e intelectual depende da livre manifestação de pensamento que John Stuart Mill constrói sua defesa em relação aos limites do Estado e do controle social; uma forma de pensar inversamente oposta ao império legal de sentimentos morais.

\*

Com o fim da reflexão anterior, propomos a virada do olhar para os argumentos contrários. Antes disso, uma ponderação é útil. Parte da trama – ou da sucessão de acontecimentos – nas audiências abarcam o debate sobre liberdade. Não na acepção geral do termo, mas na disputa discursiva dos limites das liberdades de expressão e liberdade de cátedra. Como foi dito, não é no texto dos projetos, mas nos discursos das audiências que a discussão ganha corpo. Desde a primeira delas observamos o início da discussão acerca da liberdade que segue presente na maior parte das audiências seguintes (se não todas). Contudo, é Toni Reis, pedagogo, doutor na área de educação e ativista do movimento LGBT (contrário à proposta) que inicia essa discussão. Na fala do orador se encontra presente uma discussão mais substantiva:

*Quero falar um pouco sobre os marcos legais sobre educação e liberdade de expressão. Eu acho que isso é importante para referendar minha tese sobre os problemas dessa censura e dessa mordaza [...], aqui discutimos a Constituição, e a Constituição diz que é livre a expressão de atividade intelectual, artística, científica de comunicação, independente de censura ou licença. (TONI REIS, 7/2/2017).*

Para o orador, o conteúdo do projeto de lei impediria o exercício da liberdade do professor em opinar, e sendo a sala de aula o local para a discussão das desigualdades – como

---

<sup>73</sup> Essa também é uma interpretação de alguns convidados contrários aos projetos de lei. Salomão Ximenes, professor, colaborador do grupo Professores Contra o Escola sem Partido (PCESP) e convidado às audiências, coloca a mesma ideia de maneira semelhante: "*Trata-se da tentativa de estabelecer proibições, a priori, ao exercício profissional, à disseminação das ideias e à liberdade constitucional de aprendizado, de ensino e de divulgação do pensamento*" (SALOMÃO XIMENES, 18/4/2017).

ele coloca – esse direito seria essencial. Ao se colocar como professor, o orador dá outro tom a discussão, uma vez que sua fala discute a inconstitucionalidade do projeto:

*O art. 205 diz por que vamos à escola, por que ensinamos, porque somos professores. Primeiro, visa ao desenvolvimento da pessoa humana, ao preparo para o exercício da cidadania – cidadania é direitos e deveres - e à qualificação para o trabalho. Isso está no art. 205 da Constituição Federal. O art. 206 cita a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento e a arte do saber. Aqui já podemos declarar que todos esses projetos citados pelo Prof. Fernando são inconstitucionais. (TONI REIS, 7/2/2017).*

A partir desse raciocínio, duas questões precisam ser ponderadas: *i*) os argumentos da liberdade de expressão e de cátedra foram centrais nos enunciados dos convidados e parlamentares contrários aos projetos; *ii*) problematizações exteriores levaram a consolidação dentro das audiências do problema da liberdade de expressão. Isso significa que, na visão de parte da opinião pública, o ESP representou uma forma de censura nas escolas (o que levou a discussão nas audiências a abordar essa problemática). Com isso, tivemos dois lados se posicionando quanto à temática. No lado contrário, afirmaram que o projeto representava a censura e a criminalização docente:

*Todos os projetos Escola sem Partido têm em comum a intenção de censurar a liberdade de expressão e o acesso ao conhecimento nos espaços escolares. Todavia, sabemos que sem liberdade de expressão não há experiência democrática. Por isso, o princípio da liberdade de expressão está protegido enfaticamente no art. 5º da Constituição Federal da República de 1988, produzida ao fim do longo período de autoritarismo da ditadura civil-militar, um regime traumático que silenciou a sociedade brasileira após o golpe de Estado de 1964. (TERESINHA DA ROSA, 31/10/2017).*

Nesse momento, a ideia da censura ganhou força, tanto por parte dos convidados (na sua maior parte professores), quanto por parlamentares contrários. O deputado Leo de Brito (PT-AC), advogado e docente no curso de Direito, expôs sua opinião sobre as consequências da criminalização da ação do educador:

*A partir do momento em que surgir qualquer dúvida na legislação sobre a minha liberdade de manifestar minha opinião sobre determinados temas que não são neutros, como será a nossa vida? Como será a vida de um professor dentro da sala de aula? E ainda é mais grave quando se quer criminalizar essas atitudes, porque há projetos aqui que criminalizam. Se eu abrir uma linha ou um grupo de pesquisa na universidade para discutir direitos humanos, de repente, uma interpretação da lei vai dizer que estou fazendo doutrinação ideológica, quando temos uma Declaração Universal dos Direitos Humanos e uma Constituição que coloca como*

*um dos fundamentos o primado dos direitos humanos. (DEP. LEO DE BRITO, 15/2/2017).*

O discurso acima igualmente problematiza do ponto de vista da interpretação da lei a imprecisão do que seja "doutrinação". Outro enunciado importante na ala dos parlamentares é o da deputada Professora Marcivânia (PCdoB-AP) que reforçou a mesma tese:

*A escola é um ambiente fundamentalmente de liberdade, em que as pessoas se sentem cidadãos. A liberdade não pressupõe ferir o direito do outro. Eu não vejo, sinceramente, essa politização, como aqui estão querendo dizer que houve. Na verdade, o que se está querendo fazer é, sim, criminalizar a atividade docente, porque eu não vejo um professor trabalhar bem num ambiente em que ele não tenha a liberdade de expor a sua opinião. (DEPA. PROFA. MARCIVÂNIA, 30/5/2017).*

De igual importância, outro ponto levantado coloca em destaque a questão de gênero. A convidada Romi Benke, Secretária-Geral do Conselho Nacional de Igrejas Cristãs do Brasil, apresentou um argumento substancial que relacionava à liberdade de expressão e à censura aos estudos de gênero. Segundo Benke, o projeto foi além de fixar um cartaz nas escolas:

*No entanto, olhando de forma mais detalhada, vê-se tratar de uma proposta ambígua e com objetivos pouco transparentes. Nas entrelinhas, ficam explícitos outros horizontes, entre eles: intimidar e constranger educadores e educadoras e suas organizações de classe; reforçar o aniquilamento de expressões políticas tidas pelos idealizadores do projeto como de esquerda ou ideológicas; desconsiderar, negar e criminalizar as diversidades social, cultural e religiosa; enfatizar o controle, por parte da família, sobre o conteúdo do ensino, em especial em temas relacionados à sexualidade humana, à autonomia das mulheres e a valores sociais. (ROMI BENKE, 28/3/2017).*

Equivaler, no discurso, censura à educação sexual é categórico. Assim, a ideia transportou-se para além da defesa da liberdade de expressão como princípio constitucional: seria necessário defender o direito da criança de acessar conteúdos, como os de gênero, disponibilizados pelo sistema de ensino. Outro convidado expôs opinião semelhante:

*A criança tem direito a acessar conteúdos que são oferecidos pela via do ensino nas escolas, do pluralismo e da liberdade. É um direito da criança, independentemente de autorização paterna, materna, familiar ou comunitária. Essa é uma conquista das crianças brasileiras que está escrita na legislação que protege os direitos da criança. (SALOMÃO XIMENES, 18/4/2017).*

E como coloca Sâmia Bonfim (PSOL-SP), vereadora em São Paulo e convidada das audiências, a controvérsia sobre censura não começava e acabava na discussão jurídica da liberdade, já que, antes de tudo, seria uma questão prática de exercício de uma função:

*Os professores precisam de liberdade pedagógica para exercer a sua função. Isso não é somente um princípio constitucional, como os senhores devem saber, é também um princípio para qualquer tipo de aprendizagem na sala de aula, é um princípio para que todo e qualquer professor possa desempenhar a sua função, a função pela qual é pago, a função para a qual estudou e à qual se dedica por tantos anos da sua vida. (SÂMIA BONFIM, 21/11/2017).*

No desfecho, o esforço dos contrários ao ESP estava em construir um discurso de ênfase no teor antidemocrático dos projetos. Nessa lógica, os discursos que apontaram para a possibilidade real de destruição das instituições de ensino e para a criminalização do pensamento crítico abarcando medidas que buscavam intimidar professores e controlar a produção científica. Denise Carreira, doutora em Educação e Coordenadora da ONG Ação Educativa aponta o que realmente está em disputa na defesa do ESP:

*Ao aprovar este PL, os Parlamentares da Comissão estarão reforçando um movimento autoritário, contrário às conquistas democráticas após a Constituinte de novembro de 1988, que esconde sua própria ideologia na tentativa de censurar e silenciar visões de mundos divergentes, principalmente visões que questionam as profundas desigualdades que marcam a realidade brasileira [...], para transformar essa realidade, a escola precisa discutir essas questões e problemáticas para que possamos superá-las. E é isso que o Movimento Escola sem Partido não quer. Abordar esses desafios da sociedade brasileira é um direito da população e condição para o fortalecimento de uma sociedade efetivamente democrática. Ao aprovarem este PL, as Parlamentares e os Parlamentares estarão vinculando. (DENISE CARREIRA, 28/3/2017).*

## Conclusão

Neste trabalho, fundamentado na análise do discurso parlamentar, identificamos os eixos de sentido que ergueram a controvérsia relativa ao Escola sem Partido (ESP) na Câmara dos Deputados. Analisando as falas do parlamentares e convidados presentes nas audiências legislativas do Projeto de Lei nº 7.180 de 2014 também buscamos entender a produção de sentido de cada discurso, os pontos de vista do orador a partir da sua profissão e trajetória que se conecta com o porquê desta pessoa ter sido convidada a falar na comissão. Em compêndio, as falas individuais estudadas comprimem os principais pressupostos em torno do projeto ESP e, usando cada fala como unidade de análise, investigamos como o discurso e o conflito sobre a educação foram construídos.

Na análise do discurso, colocamos que as pessoas mobilizam esforços para dar ênfase (ou omitir) diversos aspectos da realidade, ação que gera à pesquisa um produto: a forma de ver o mundo do indivíduo. Ademais, o político no Parlamento – ocupando uma posição privilegiada na sociedade – ganha espaço para difundir suas percepções de mundo e representações da realidade. Nisso, as acepções expressas possuem o poder de definir, diagnosticar e julgar problemas sociais – o que constitui a riqueza dos discursos. Nesse caso, as justificativas favoráveis estão a todo momento se complementando, constituindo o que chamamos de *imaginário conservador*, aqui, relativo ao tema da educação; uma imaginação no seu duplo sentido: percepções coletivas e que só nela possuem existência.

Por consequência, tentamos compreender de forma mais aprofundada essa articulação de ideias dos participantes da comissão especial. Parte do processo legislativo, as audiências serviram para reunir representantes e especialistas adeptos e opostos à aprovação do projeto de lei. Contudo, os convidados simpatizantes, seletivamente escolhidos por suas posições políticas, auxiliaram na reafirmação das percepções individuais dos parlamentares da bancada religiosa (que conduziram o processo), especificamente, na urgência de mudanças restritivas do conteúdo pedagógico e da prática profissional dos educadores. Nessa perspectiva, o estudo foi capaz de observar a semelhança das premissas que sinalizaram para a aceitação da proposta do ESP, ou seja, as audiências reuniram, sobretudo, indivíduos que compartilhavam de um imaginário estruturado do que eles entendiam como a realidade da educação no Brasil.

Dito isso, constatamos que cinco bases sustentaram a defesa do ESP. A primeira seria uma visão limitada da função da escola e do papel do educador. Na segunda, temos a

moralização do tema da educação sexual. Constituindo a terceira base, evidenciamos o retorno do discurso anticomunista. No quarto, temos o emprego do imaginário religioso da guerra cultural. E, por último, observamos a disputa discursiva relativa aos limites da liberdade de expressão de profissionais de ensino.

Na primeira implicação discursiva – uma *visão* limitada da função da educação na sociedade – educar significaria a mera transmissão de conteúdos "neutros" ao corpo de educandos; com isso, a tarefa do profissional de ensino seria a instrução objetiva e visada para moldar indivíduos que ocupariam postos no mercado de trabalho; da mesma forma, caberia aos jovens o domínio das matérias técnicas fornecidas pela instituição. Essa finalidade particular do ensino é justificada pelo argumento de que as escolas no Brasil falharam na sua missão de instruir a população – isso seria confirmado pelos índices que atestariam a sua baixa qualidade. Uma das causas desse fracasso estaria na aplicação de conteúdos pedagógicos específicos – o principal deles seria a educação sexual. A linha desse raciocínio levaria, por isso, a percepção da maioria dos professores nacionais como inimigos públicos da sociedade.

Analogamente, parte dos achados do estudo demonstrou a complexidade do debate sobre educação sexual no país. Critério central no teor das propostas do ESP, temos a repulsa discursiva de qualquer política pública que vise, em primeiro momento, ponderar nas temáticas da sexualidade, desigualdades sociais ou informações relativas a saúde pública. Na explicação dessa *moralização* do debate acerca do tema, identificamos que as matérias são transportadas para o campo moral. Antes disso, estabelecemos o ponto de início da discussão: que a moralidade (ou o conjunto de valores) de qualquer sociedade exerce, até certo ponto, uma forma de controle sobre o social. No debate estudado, a defesa das pautas morais se deu no combate à "ideologia de gênero", um rótulo lançado pela ala conservadora do catolicismo e reproduzido por diferentes atores presentes nas audiências. Na construção mistificada sobre a sexualidade, uma educação desse tipo visaria "sexualizar" crianças e ameaçaria a ordem social, i.e., os valores sociais dominantes. Essa construção teria a finalidade de ocultar a intricada realização de outras dimensões importantes do problema, entre elas, a relação entre educação sexual e saúde pública; ou a importância prática da linguagem de gênero como horizonte normativo com o propósito de combater a violência.

Outra descoberta valiosa da análise é o retorno do velho discurso *anticomunista*. Reelaborado para o caso brasileiro, convidados e parlamentares afirmaram que a sociedade

ocidental estaria ameaçada pelo advento do marxismo cultural. De acordo com essa tese, a hegemonia da esquerda no sistema de ensino teria resultado na "doutrinação marxista" sistêmica nas escolas da nação. Nesse raciocínio, com o auxílio dos partidos políticos, a esquerda teria instrumentalizado a estrutura educacional transformando-a numa fábrica de comunistas (ativistas, vândalos, manifestantes e *black blocs*). O núcleo ideológico dessa doutrina estaria na pedagogia "comunista" do educador Paulo Freire, vilanizado pela direita como o culpado por esse estado de coisas. Com isso, o discurso justificaria, principalmente, a criminalização e a subsequente perseguição de educadores que fossem apontados como doutrinadores. O espectro das ações condenáveis seria amplo: desde aulas que fornecessem uma visão crítica do regime capitalista a *posts* de *facebook*. E para a imposição dessa perspectiva, a lei do ESP proveria um canal de denúncias para casos desse tipo.

Aspecto adjacente desse imaginário, teríamos a noção de que o Brasil vive uma *guerra cultural*. Nesse conflito imaginado, o Estado secular estaria movendo políticas de destruição em massa da instituição familiar com o objetivo de exterminar a influência da religião cristã, hegemônica no país – a família estaria sob ataque e cristãos estariam sendo perseguidos pelo governo. Na naturalização dos valores dominantes, a defesa dos pressupostos religiosos passou pelo emprego de pretextos seculares – a linguagem técnica dos projetos de lei. Os discursos apontaram que o argumento medular sustentava que o "ensino moral" da criança só competiria aos pais; logo, as instituições de ensino (com exceção das escolas confessionais) estariam proibidas de reproduzir qualquer conteúdo que entrasse em colisão com valores religiosos.

Não menos importante, temos a base argumentativa que embasa a legitimidade da *limitação da liberdade de expressão* dos professores. Analisando o esquema interpretativo dessa ideia, os presentes na comissão partem do pressuposto de que profissionais de ensino agiriam de má-fé no exercício da sua função, ou seja, eles utilizariam da sua liberdade de se expressar para "doutrinar" o alunado. Essas ações, por causarem danos irreparáveis na mente das crianças e jovens, devem necessariamente ser combatidas pela aprovação de leis que garantam a "liberdade do aluno" de manifestar sua opinião; que, em outras palavras, se traduz na censura prévia de qualquer educador que ouse pronunciar algo que desagrade o educando ou seus pais. Outra vez, a estratégia discursiva está em desvincular a liberdade de expressão da responsabilidade como professor e cidadão.

Com esta investigação, tentamos delinear as bases da disputa no debate público acerca do Escola sem Partido – que é, em maior grau, uma discussão sobre a educação no Brasil. A preocupação estava em expor detalhadamente, porém com olhar analítico, as percepções produzidas durante a investigação da problemática. Olhando o que poderia servir para a análise, sustentamos que os enunciados das audiências do ESP possuíam relevância suficiente para demonstrar essas impressões. Embora curto, o presente trabalho – assim como a análise do discurso parlamentar – representa um esforço considerável para apreender a fundamentação do conflito político que visa dar sentido a realidade social.

## Referências

AGÊNCIA BRASIL. MP vai investigar deputada do PSL que pediu monitoramento de professores. **Exame Abril**. 29 out. 2018. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/mp-vai-investigar-deputada-do-psl-que-pediu-monitoramento-de-professores/> Acesso em 27 nov. 2018.

ALMEIDA, R. A. Onda Quebrada - Evangélicos e Conservadorismo. **Cadernos Pagu**, n. 50, p. 1–27, 2017.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.

APPLE, M. W. **Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age**. New York & London: Routledge, 2002.

\_\_\_\_\_. **Ideology and Curriculum**. New York & London: Routledge, 1990.

AQUINO, R. Nota técnica de membros do Ministério Público é do criador do Escola sem Partido. **Professores Contra o Escola sem Partido**. 14 nov. 2018. Disponível em: <https://professorescontraescolasempartido.wordpress.com/2018/11/14/nota-tecnica-de-membros-do-ministerio-publico-e-do-criador-do-escola-sem-partido/> Acesso em 27 nov. 2018.

ARONOWITZ, S.; GIROUX, H. A. **Education under siege: The conservative, liberal and radical debate over schooling**. London: Routledge & Kegan Paul, 1986.

AZEVEDO, G. Soviéticos e nazistas tentaram escola sem partido e falharam, diz Cristovam. **Uol Educação**. 2018. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2018/11/13/cristovam-buarque-escola-sem-partido-governo-jair-bolsonaro-lula-pt.htm> Acesso em 19 nov. 2018.

BARON, L. **Tão próximos e tão distantes: a articulação discursiva dos movimentos pró-impeachment a partir da teoria do discurso de Ernesto Laclau**. 2018. 214 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2018. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/ppgcienciapolitica/files/2018/03/Disserta%C3%A7%C3%A3oLet%C3%ADcia-Baron.pdf>. Acesso em: 10 de ago. 2018.

BASTOS, M. PP, PSC, PSDB e MDB, os partidos da ‘Escola sem Partido’. **Gênero e número**, 18 abri. 2018. Disponível em: <http://www.generonumero.media/pp-psc-psdb-e-mdb-os-partidos-da-escola-sem-partido>. Acesso em: 25 jun. 2018.

BEDINELLI, T. O professor da minha filha comparou Che Guevara a São Francisco de Assis. **Brasil El País**, 26 jun. 2016. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466654550\\_367696.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466654550_367696.html). Acesso em: 30 set. 2017.

BETTO, F. A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso.

In: EDUCATIVA, A. (Ed.). **Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.)**. São Paulo: [s.n.]. p. 168.

BIANCHI, A. Buckley Jr., Kirk e o renascimento do conservadorismo nos Estados Unidos. In: CRUZ, Sebastião Velasco; KAYSEL, André; CODAS Gustavo (Org.). **Direita, volver! o retorno da direita e o ciclo político brasileiro**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2015.

BITTENCOURT, R. N. A impossível neutralidade discursiva na práxis educacional e a improbidade ideológica da Escola sem Partido. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 191, p. 117–133, 2017.

BOBBIO, N. **Direita e esquerda: razões e significados de uma distinção política**. São Paulo Editora UNESP, 1995.

BOLSONARO, J. M. Não à doutrinação ideológica nas instituições de ensino que está acabando com o futuro de nosso país! Brasil, 22 ago. 2017. Twitter: @jairbolsonaro. Disponível em: <https://twitter.com/jairbolsonaro/status/900090500421693440> Acesso em: 15 nov. 2018.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alvez, 1992.

\_\_\_\_\_. **The State Nobility: Elite schools in the field of power**. Cambridge: Polity Press, 1996.

\_\_\_\_\_. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil** [recurso eletrônico]. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2018. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf> Acesso em: 29 jun. 2018.

CALHOUN, C. Habitus, Field, and Capital: The question of historical specificity. In: \_\_\_\_\_; LIPUMA, Edward; POSTONE, Moishe (Org.). **Bourdieu: Critical Perspectives**. Cambridge: Polity Press, 1993. p. 61-88.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei nº 7.180/2014**. Altera o art. 3º da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

[http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1230836&filename=PL+7180/2014](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1230836&filename=PL+7180/2014) Acesso em: 14 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Proposta de Emenda à Constituição nº 435/2014 (b)**.

Altera a redação do art. 210 da Constituição Federal. Disponível em:

[http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=7B89C750F7848894AFB5B7215671B926.proposicoesWebExterno1?codteor=1289339&filename=PEC+435/2014](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=7B89C750F7848894AFB5B7215671B926.proposicoesWebExterno1?codteor=1289339&filename=PEC+435/2014) Acesso em: 04 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei nº 867/2015**. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação, o "Programa Escola sem Partido. Disponível em:

<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf> Acesso em: 4 mai. 2017.

CARLOS, J. Prefeitura manda tirar trechos de livros escolares com união entre gays. **G1, Globo**, 23 jan. 2017. Disponível em: <http://g1.globo.com/ro/ariquesmes-e-vale-do-jamari/noticia/2017/01/prefeitura-manda-arrancar-paginas-de-livros-escolares-sobre-homossexuais.html> Acesso em: 28 jun. 2018.

CHALOUB, J.; PERLATTO, F. Intelectuais da “ nova direita ” brasileira : ideias , retórica e prática política. **39º Encontro Anual da ANPOCS GT 19 – Intelectuais , cultura e democracia**, pp. 1–29, 2015.

CODATO, A.; BOLOGNESI, B.; ROEDER, K. M. A nova direita brasileira: uma análise da dinâmica partidária e eleitoral do campo conservador. In: CRUZ, S. V.; KAYSEL, A.; CODAS G. (Org.). **Direita, volver! o retorno da direita e o ciclo político brasileiro**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2015.

CORNEJO-VALLE, M; PICHARDO, J. I. La "ideologia de gênero" frente a los derechos sexuales y reproductivos. El escenario español. **Cadernos Pagu**, vol. 50, 2017.

COUTINHO, C. N. **Gramsci: um estudo sobre o seu pensamento político**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

CRISTALDO, H. MPF diz que escola sem partido é inconstitucional. **EBC Agência Brasil**, 22 jun. 2016. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-07/mpf-diz-que-escola-sem-partido-e-insconstitucional-e-impede-o-pluralismo>. Acesso em: 2 abr. 2016.

CRISTINI, F.; TRIGINELLI, P. Questionário para crianças sobre sexo gera polêmica em Minas Gerais. **G1, Globo**, 27 set. 2012. Disponível em: <http://g1.globo.com/minas-gerais/noticia/2012/09/questionario-para-criancas-sobre-sexo-gera-polemica-em-minas-gerais.html>. Acesso em 9 out. 2018.

CRUZ, S. V.; KAYSEL, A.; CODAS, G. (Org.). **Direita, volver! o retorno da direita e o ciclo político brasileiro**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2015.

DIAP. **Série de estudos políticos: Radiografia do Novo Congresso Nacional**. Legislatura (2015-2019). 6. ed., ano 6, Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.diap.org.br/index.php/publicacoes/viewcategory/41-radiografia-do-novo-congresso> Acesso em: 22 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. **Os “Cabeças” do Congresso Nacional: uma pesquisa sobre os 100 parlamentares mais influentes** / Coordenação Antônio Augusto de Queiroz. -- 23. ed. – Brasília: Diap, 2016. Disponível em: <http://www.diap.org.br/index.php/publicacoes/viewcategory/13-os-cabecas-do-congresso-nacional> Acesso em: 12 set. 2017.

DIP, A. Ameaças, ofensas e sindicâncias: quatro professoras perseguidas por palavras e atividades nas escolas dão seu depoimento à Pública. **Pública**, 30 ago. 2016. Disponível em: <https://apublica.org/2016/08/ameacas-ofensas-e-sindicancias/> Acesso em: 5 dez. 2018.

EAGLETON, T. **Ideology: na introduction**. Londo & New York: Verso, 1991.

FEMIA, J. **Gramsci's Political Thought: Hegemony, Consciousness, and the Revolutionary Process**. Oxford: Clarendon Press, 1981.

FERNANDES, L. Muito barulho por nada? O realinhamento político-ideológico nas eleições de 1994. **Dados**, vol. 38, n. 1, pp. 107-144, 1995.

FLAVINHO. 2018. **Parecer da Comissão Especial do Projeto de Lei nº 7.180/14 e apensados**. Relator: Deputado Flavinho. Altera o art. 3º da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=338211411435306E3FF515A6082E46F7.proposicoesWebExterno1?codteor=1657686&filename=Tramitacao-PL+7180/2014](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=338211411435306E3FF515A6082E46F7.proposicoesWebExterno1?codteor=1657686&filename=Tramitacao-PL+7180/2014) Acesso em 29 jun. 2018.

FORGACS, D. **The Gramsci Reader: Selected Writings 1916-1935**. New York: New York University Press, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G. **Escola “sem” partido : esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: LPP UERJ, 2017.

GADIN, L. A.; LIMA, I. G. A perspectiva de Michael Apple para os estudos das políticas educacionais. **Educação e Pesquisa**, vol. 42, n. 3, p. 651-664, jul./set., 2016.

GAHYVA, H. Notas Sobre o Conservadorismo : elementos para a definição de um conceito. **Política & Sociedade**, v. 16, n. 35, p. 299–320, 2017.

GARCIA, D. 2015. **Parecer da Comissão Especial do Projeto de Lei nº 7.180/14 e apensados**. Relator: Deputado Diego Garcia. Altera o art. 3º da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=456131DF4990D1BB1912AE23ED82A9CE.proposicoesWebExterno2?codteor=1338676&filename=Tramitacao-PL+7180/2014](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=456131DF4990D1BB1912AE23ED82A9CE.proposicoesWebExterno2?codteor=1338676&filename=Tramitacao-PL+7180/2014) Acesso em 19 nov. 2018.

GIROUX, H. A. Ideology and Agency in the process of schooling. **The Journal of Education**, vol. 165, n. 1, p. 12-34, 1983.

GIULLIANO, T. (Org.). **Desconstruindo Paulo Freire**. Porto Alegre: História Expressa, 2017.

GONÇALVES, R. B. **O discurso religioso na política e a política no discurso religioso: uma análise da atuação da Frente Parlamentar Evangélica na Câmara dos Deputados (2003-2014)**. 2016. 262f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2016. Disponível em: [http://www.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2017/06/Tese\\_Rafael-Bruno-Gon%C3%A7alves.pdf](http://www.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2017/06/Tese_Rafael-Bruno-Gon%C3%A7alves.pdf) Acesso em: 23 nov. 2018.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere. Antonio Gramsci: introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce.** Ed. e trad. de Carlos N. Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRIFFITH, R. The Political Context of McCarthyism. **The Review of Politics**, vol. 33, n. 1, p. 24-35, jan. 1971.

GRUPPI, L. **O conceito de hegemonia em Gramsci.** Trad. de Carlos N. Coutinho. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1978.

HEYWOOD, A. **Political Theory: An Introduction.** 3ª ed. New York: Palgrave Macmillan, 2004.

HOWES, G. **As políticas para educação e o trabalho dos professores : o caso dos projetos “ escola sem partido ”.** II Seminário Políticas Públicas e Ações afirmativas. **Anais...**2016.

HUNTINGTON, S. Conservatism as an Ideology. **The American Political Science Review**, v. 51, n. 2, pp. 454–473, 1957.

JANOT, R. Ministério Público Federal (Parecer). Ações diretas de inconstitucionalidade 5.537/AL e 5.580/AL. Relator: Ministro Roberto Barroso. 2016. Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/pgr/documentos/adi-5580-e-adi-5537-escola-livre.pdf> Acesso em: 16 nov. 2018.

JUERGENSMEYER, M. A guerra imaginada entre secularismo e religião. **Política & Sociedade.** Vol. 16, nº 36, 2017.

KOVATS, E.; POIM, M. (Eds.). **Gender as symbolic glue: The position and role of conservative and far right parties in the anti-gender mobilizations in Europe.** Budapest: FEPS, 2015.

LACLAU, E. The death and resurrection of the theory of ideology. **MLN**, Vol. 112, No. 3, pp. 297-321, 1997.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez Editora, 1990.

LINDNER, J. Deputada aliada do Bolsonaro cria canal anônimo de denúncia contra professores. **Estado de São Paulo**, 29 de out. 2018. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,deputada-aliada-do-bolsonaro-criacanalanonimo-de-denuncia-contraprofessores-universitarios,70002571720>. Acesso em 11 nov. 2018.

LYNCH, C. E. C. O conservadorismo caleidoscópico: Edmund Burke e o pensamento político do Brasil oitocentista. **Lua Nova.** n. 100, pp. 313-362, 2017.

MACEDO, F. Barroso suspende programa inspirado na escola sem partido. **Estadão**, 22 mar. 2017. Disponível em: <http://politica.estadao.com.br/blogs/fausto-macedo/barroso-suspende-programa-inspirado-no-escola-sem-partido-em-al/> Acesso em 2 abr. 2017.

MACHADO, M. DAS D. C. Pentecostais, sexualidade e família no Congresso Nacional.

**Horizontes Antropológicos**, v. 23, n. 47, p. 351–380, 2017.

\_\_\_\_\_. **Ideologia de gênero: discurso cristão para desqualificar o debate acadêmico e os movimentos sociais**. Texto apresentado na mesa-redonda “Gênero, feminismo e política(s): avanços e retrocessos de uma agenda em construção”, no 10o Encontro da Associação Brasileira de Ciência Política, Belo Horizonte, setembro de 2016.

MAINWARING, S.; MENEGUELLO, R.; POWER, T. **Partidos conservadores no Brasil contemporâneo: Quais são, o que defendem, quais são suas bases**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

MANHAS, C. Nada mais ideológico que "escola sem partido". In: SOUZA, A. L. et al. **A ideologia do movimento Escola sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. 1ª ed. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

MANNHEIM, K. O pensamento conservador. In: MARTINS, José de Sousa (org.). **Introdução crítica à sociologia rural**. São Paulo: HUCITEC, 1986.

MARIANO, R. Laicidade à brasileira: Católicos , pentecostais e laicos em disputa na esfera pública. **Civitas: Revista de Ciências Sociais**, v. 11, n. 2, p. 238–258, 2011.

MARTINS, L. Relator da reforma do ensino médio reduz currículo flexível. **Estado de São Paulo**, 20 de nov. 2016. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,relator-da-reforma-do-ensino-medio-reduz-curriculo-flexivel,10000091350>. Acesso em: 16 ago. 2018.

MATOS, B. T. **Doutrinação política e ideológica nas escolas**. Câmara Federal. **Anais...**2015.

MATTOS, A. R. et al. “Escola sem Partido” ou educação sem liberdade? **Cadernos da educação básica**, v. 1, n. 2, p. 155–159, 2016.

MESSENBERG, D. A direita que saiu do armário: a cosmovisão dos formadores de opinião dos manifestantes de direita brasileiros. **Revista Sociedade e Estado**, vol. 32, n. 3, set/dez 2017.

MILL, S. **On Liberty**. Pennsylvania: The Pennsylvania State University, 1998.

MIGUEL, L. F. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” - Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. **Revista Direito e Práxis**, v. 7, n. 15, 2016.

\_\_\_\_\_; FEITOSA, F. O gênero do discurso parlamentar: mulheres e homens na tribuna da câmara dos deputados. **Dados**, vol. 52, n. 1, p. 201–221, 2009.

MOREIRA, A. **Professor Não É Educador**. Toledo: Indicto, 2012.

MOTTA, R. P. S. **Em guarda contra o perigo vermelho: o anticomunismo no Brasil (1917-1964)**. 2000. 368 f. Tese (Doutorado em História Econômica) – Programa de Pós-Graduação em História Econômica, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, São Paulo, SP, 2000. Disponível em:

[https://www.academia.edu/12851483/EM\\_GUARDA\\_CONTRA\\_O\\_PERIGO\\_VERMELHO\\_O\\_ANTICOMUNISMO\\_NO\\_BRASIL\\_1917-1964](https://www.academia.edu/12851483/EM_GUARDA_CONTRA_O_PERIGO_VERMELHO_O_ANTICOMUNISMO_NO_BRASIL_1917-1964) Acesso em: 18 jun. 2018.

NASH, R. Bourdieu on Education and Social and Cultural Reproduction. **British Journal of Sociology of Education**, vol. 11, n. 4, p. 431-447, 1990.

NISBET, R. **O conservadorismo**. Lisboa: Estampa, 1987.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, abri., 2002.

NOTA TÉCNICA. Escola sem Partido. 2018. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/blogs/fausto-macedo/wp-content/uploads/sites/41/2018/11/Nota-te%CC%81cnica-Escola-Sem-Partido.pdf> Acesso em 16 nov. 2018.

NUSSBAUM, M. **Political Emotions: why love matters for justice**. Cambridge e London: The Belknap Press of Harvard University Press, 2013.

OKIN, S. M. Gênero, o público e o privado. **Estudos Feministas**, v. 16, n. 2, p. 305–332, 2008.

ORTELLADO, P.; SOLANO, E. Nova direita nas ruas? Uma análise do descompasso entre manifestantes e convocantes dos protestos antigoverno de 2015. **História, memória e política**, vol. 11, p. 169-181, 2016.

PATERNOTTE, D.; KUHAR, R. (Eds.). **Anti-Gender Campaigns in Europe. Mobilizing against Equality**. Maryland: Rowman & Littlefield, 2017.

PENNA, F. A. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, G. **Escola “sem” partido : esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: LPP UERJ, 2017.

POWER, T. J. **The Political Right in Postauthoritarian Brazil: Elites, institutions, and democratization**. University Park: Pennsylvania State University, 2000.

\_\_\_\_\_; ZUCCO, C. Estimating Ideology of Brazilian Legislative Parties, 1990-2005. **Latin American Research Review**, v. 44, n. 1, pp. 218–246, 2009.

PROFESSORES CONTRA O ESCOLA SEM PARTIDO. **O que dizem as leis** – janeiro de 2018. 03 de jan. 2018. Disponível em: <https://www.facebook.com/contraoescolasempartido/photos/a.1501216993503945.1073741828.1500492200243091/1830117730613868/?type=3&theater>. Acesso em: 17 de jan. 2018.

PROPOSTAS Aprovadas no primeiro congresso nacional do movimento brasil livre em 2015. **MBL.ORG**, 2015. Disponível em: <https://mbl.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2017/05/propostas-mbl.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2018.

RAMOS, M. S.; STAMPA, I. Subversão e Resistência Docente: Notas sobre a ditadura

militar e o movimento Escola sem Partido. **Espaço do Currículo**, v. 9, n. 2, p. 249–270, 2016.

REIS, G. R. F. DA S.; CAMPOS, M. S. N. DE; FLORES, R. L. B. Currículo em Tempos de Escola Sem Partido: hegemonia disfarçada de neutralidade. **Espaço do Currículo**, v. 9, n. 2, p. 200–214, 2016.

REIS, T.; EGGERT, E. Ideologia de Gênero: Uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 138, p. 9–26, 2017.

RICUPERO, B. O conservadorismo difícil. In: FERREIRA, G. N.; BOTELHO, A. (Org.). **Revisão do pensamento conservador: ideias e política no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 2010, pp. 76-94.

RODRIGUES, L. M. **Partidos, ideologia e composição social: um estudo das bancadas partidárias na Câmara dos Deputados**. São Paulo: USP, 2002.

ROMANCINI, R. Do “Kit Gay” ao “Monitor da Doutrinação”: a reação conservadora no Brasil. **Contracampo**, vol. 37, n. 02, s.p., ago. / nov., 2018.

ROSADO-NUNES, M. J. F. A “ideologia de gênero” na discussão do PNE: a intervenção da hierarquia católica. **Horizonte**, v. 13, n. 39, p. 1237–1260, 2015.

SCALA, J. **Ideologia de gênero: O neototalitarismo e a morte da família**. 1ª Ed, São Paulo: Ed. Katechesis, 2011.

SCHRECKER, E. W. Archival Sources for the Study of McCarthyism. **The Journal of American History**, vol. 75, n. 1, p. 197-208, jun. 1988.

SCOTT, J. Gênero: Uma Categoria Útil Para Análise Histórica. **Educação & Realidade**, p. 1–35, 1995.

SCOTT, J. **Gender and the Politics of History**. New York: Columbia University Press, 1999.

SENADO FEDERAL. **Projeto de Lei do Senado nº 193/2016**. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação, o "Programa Escola sem Partido". Disponível em: <http://www.legis.senado.gov.br/sdleg-getter/documento?dm=3410752> Acesso em 4 jun. 2017.

SENADO FEDERAL. 2017. **Parecer da Comissão, Cultura e Esporte do Projeto de Lei do Senado 193/2016**. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação, o "Programa Escola sem Partido". Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=7268020&disposition=inline>. Acesso em 10 nov. 2018.

SOUZA, M. do C. C de. A Nova República sobre a espada de Dâmocles. In: Stepan, Alfred. **Democratizando o Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

SOUZA, A. L. et al. **A ideologia do movimento Escola sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. 1ª ed. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

TAROUCO, G. D. S.; MADEIRA, R. M. Partidos, programas e o debate sobre esquerda e direita no Brasil. **Revista de Sociologia e Política**, v. 21, n. 45, pp. 149–165, 2013.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e Cultura Moderna**. 8ª Ed., Petrópolis: Ed. Vozes, 2009.

TREVISAN, J. A Frente Parlamentar Evangélica: força política no Estado laico brasileiro. **Numen: Revista de estudos e pesquisa da religião**, v. 16, n. 1, p. 581–609, 2013.

VAGGIONE, J. M. La Iglesia Católica frente a la política sexual: la configuración de una ciudadanía religiosa\*. **Dossiê: Conservadorismo, Direitos, Moralidades e Violência**, v. 50, n. 50, 2017.

VELASCO, M. Professor diz que foi impedido de dar curso sobre ideologia de gênero na PUC-GO e processa universidade. **G1 Globo**, 5 jul. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/go/goias/noticia/professor-diz-que-foi-impedido-de-dar-curso-sobre-ideologia-de-genero-na-puc-go-e-processa-universidade.ghtml>. Acesso em: 5 dez. 2018.

WATKINGS, M. Little room for capacitation: rethinking Bourdieu on pedagogy as symbolic violence. **British Journal of Sociology of Education**, vol. 39, n. 1, p. 47-60, mar., 2017.

ZIZEK, S. (Eds.). **Mapping Ideology**. London e New York: Verso, 1994.

**Anexo**  
**Autores dos respectivos PDCs**

Tabela 1 - Lista de Projetos de Decreto da Câmara relacionados à temática de gênero

| Projeto de Decreto da Câmara | Autores  |
|------------------------------|--|
| PDC<br>30/2015               | Eros Biondini - PTB/MG, Fausto Pinato - PRB/SP, Josué Bengtson - PTB/PA, Walney Rocha - PTB/RJ, Flavinho - PSB/SP, Hugo Leal - PROS/RJ, João Henrique Holanda - SD/AL, Leonardo Quintão - PMDB/MG, Andre Moura - PSC/SE, João Campos - PSDB/GO, Moroni Torgan - DEM/CE, Evandro Gussi - PV/SP, Paulo Freire - PR/SP, Lincoln Portela - PR/MG, Evair de Melo - PV/ES, Celso Maldaner - PMDB/SC, Major Olimpio - PDT/SP, Subtenente Gonzaga - PDT/MG, André Fufuca - PEN/MA, José Carlos Aleluia - DEM/BA, Valdir Colatto - PMDB/SC, Marx Beltrão - PMDB/AL, Irmão Lazaro - PSC/BA, Diego Garcia - PHS/PR, Ronaldo Martins - PRB/CE, Pastor Eurico - PSB/PE, Missionário José Olimpio - PP/SP, Tenente Lúcio - PSB/MG, Professor Victório Galli - PSC/MT, Nilton Capixaba - PTB/RO, Alan Rick - PRB/AC, Roberto Alves - PRB/SP, Ronaldo Nogueira - PTB/RS, Leonardo Picciani - PMDB/RJ, Mendonça Filho - DEM/PE, Anderson Ferreira - PR/PE, Marcelo Aguiar - DEM/SP, Sóstenes Cavalcante - PSD/RJ, Givaldo Carimbão - PROS/AL, Marcelo Aro - PHS/MG, Delegado Éder Mauro - PSD/PA, Antônio Jácome - PMN/RN, Capitão Augusto - PR/SP, Marcos Rogério - PDT/RO, Francisco Chapadinha - PSD/PA, Eduardo Bolsonaro - PSC/SP, Carlos Gomes - PRB/RS, Rogério Rosso - PSD/DF, Rodrigo Martins - PSB/PI, Vinicius Carvalho - PRB/SP, Esperidião Amin - PP/SC, Renzo Braz - PP/MG, Antonio Bulhões - PRB/SP, Cleber Verde - PRB/MA, Luiz Lauro Filho - PSB/SP, Ricardo Tripoli - PSDB/SP, Ezequiel Teixeira - SD/RJ, Miguel Lombardi - PR/SP, Francisco Floriano - PR/RJ, Jair Bolsonaro - PSC/RJ, Edmar Arruda - PSC/PR, Nelson Marquezelli - PTB/SP, Jose Stédile - PSB/RS, Sérgio Moraes - PTB/RS, Raquel Muniz - PSC/MG, Uldurico Junior - PTC/BA, Jefferson Campos - PSD/SP, Brunny - PTC/MG, Gonzaga Patriota - PSB/PE, Júlio Delgado - PSB/MG, Paulo Foletto - PSB/ES, Luciano Ducci - PSB/PR, Stefano Aguiar - PSB/MG, Roberto Sales - PRB/RJ. |
| PDC<br>122/2015              | Flavinho - PSB/SP, Nelson Marquezelli - PTB/SP, Evandro Gussi - PV/SP, Paulo Foletto - PSB/ES, Marcus Pestana - PSDB/MG, Luiz Carlos Hauly - PSDB/PR, Izalci - PSDB/DF, Moroni Torgan - DEM/CE, Goulart - PSD/SP, Silas Câmara - PSD/AM, César Messias - PSB/AC, Tenente Lúcio - PSB/MG, Adilton Sachetti - PSB/MT, Givaldo Carimbão - PROS/AL, Pr. Marco Feliciano - PSC/SP, Eros Biondini - PTB/MG, Lincoln Portela - PR/MG, Alan Rick - PRB/AC, Roberto Alves - PRB/SP, Ronaldo Martins - PRB/CE, Antonio Bulhões - PRB/SP, Rogério Peninha Mendonça - PMDB/SC, Jair Bolsonaro - PSC/RJ, Márcio Marinho - PRB/BA, Miro Teixeira - PROS/RJ, Júlio Delgado - PSB/MG, Joaquim Passarinho - PSD/PA, Sóstenes Cavalcante - PSD/RJ, Alexandre Serfiotis - PSD/RJ, João Rodrigues - PSD/SC, Jefferson Campos - PSD/SP, Ezequiel Teixeira - SD/RJ, Fábio Sousa - PSDB/GO, Walter Ithoshi - PSD/SP, Vitor Lippi - PSDB/SP, Eduardo Cury - PSDB/SP, Marcelo Aro - PHS/MG, Kaio Maniçoba - PHS/PE, Vitor Valim - PMDB/CE, Macedo - PSL/CE, Missionário José Olimpio - PP/SP, Francisco Floriano - PR/RJ, Geovania de Sá - PSDB/SC, Diego Garcia - PHS/PR, Evandro Roman - PSD/PR, Carlos Gomes - PRB/RS, Esperidião Amin - PP/SC, Fábio Mitidieri - PSD/SE, Hildo Rocha - PMDB/MA, Alceu Moreira - PMDB/RS, Alberto Filho - PMDB/MA, Lelo Coimbra - PMDB/ES, Walter Alves - PMDB/RN, Hugo Motta - PMDB/PB, Veneziano Vital do Rêgo - PMDB/PB, Laudívio Carvalho - PMDB/MG, Cabuçu Borges - PMDB/AP, Luiz Lauro Filho - PSB/SP, Clarissa Garotinho - PR/RJ, Herculano Passos - PSD/SP, Leopoldo Meyer - PSB/PR, Heitor Schuch - PSB/RS, Fernando Coelho Filho - PSB/PE, Baleia Rossi - PMDB/SP, Marcos Rogério - PDT/RO, Evair de Melo - PV/ES, Fernando Francischini - SD/PR.  |
| PDC<br>214/2015              | Pastor Eurico - PSB/PE, Alan Rick - PRB/AC, Alberto Fraga - DEM/DF, Anderson Ferreira - PR/PE, Andre Moura - PSC/SE, Antonio Bulhões - PRB/SP, Aureo - SD/RJ, Capitão Augusto - PR/SP, Carlos Andrade - PHS/RR, Carlos Gomes - PRB/RS, Celso Russomanno - PRB/SP, Diego Garcia - PHS/PR, Domingos Neto - PROS/CE, Elizeu Dionizio - SD/MS, , Ezequiel Teixeira - SD/RJ, Fábio Sousa - PSDB/GO, Fabricio Oliveira - PSB/SC, Flavinho - PSB/SP, Francisco Floriano - PR/RJ, Geovania de Sá - PSDB/SC, Givaldo Carimbão - PROS/AL, Jair   |

|                 |   |
|-----------------|---|
|                 | Bolsonaro - PSC/RJ, Jefferson Campos - PSD/SP, Jhonatan de Jesus - PRB/RR, João Campos - PSDB/GO, Júlia Marinho - PSC/PA, Leonardo Quintão - PMDB/MG, Marcelo Aguiar - DEM/SP, Marcelo Aro - PHS/MG, Marcos Rogério - PDT/RO, Missionário José Olímpio - PP/SP, Moroni Torgan - DEM/CE, Nilton Capixaba - PTB/RO, Osmar Terra - PMDB/RS, Pastor Franklin - PTdoB/MG, Pr. Marco Feliciano - PSC/SP, Professor Victório Galli - PSC/MT, Roberto Alves - PRB/SP, Rocha - PSDB/AC, Rogério Rosso - PSD/DF, Ronaldo Fonseca - PROS/DF, Rosângela Gomes - PRB/RJ, Silas Câmara - PSD/AM, Sóstenes Cavalcante - PSD/RJ, Stefano Aguiar - PSB/MG, Tereza Cristina - PSB/MS, Vinicius Carvalho - PRB/SP. |
| PDC<br>395/2016 | João Campos - PRB/GO, Evandro Gussi - PV/SP, Paulo Freire - PR/SP, Diego Garcia - PHS/PR, Gilberto Nascimento - PSC/SP, Flavinho - PSB/SP, Geovania de Sá - PSDB/SC, Pastor Eurico - PHS/PE, Ronaldo Nogueira, Pr. Marco Feliciano - PSC/SP, Givaldo Carimbão - PHS/AL, Professor Victório Galli - PSC/MT, Eros Biondini - PROS/MG, Carlos Andrade - PHS/RR, Missionário José Olímpio - DEM/SP, Ezequiel Teixeira - PTN/RJ, Elizeu Dionizio - PSDB/MS, Marcelo Aguiar - DEM/SP, Alan Rick - PRB/AC, Ronaldo Fonseca - PROS/DF, Marcos Rogério - DEM/RO, Sóstenes Cavalcante - DEM/RJ, Tia Eron - PRB/BA, Jony Marcos - PRB/SE, Carlos Gomes - PRB/RS, Silas Câmara - PRB/AM, Takayama - PSC/PR. |

Fonte: Câmara dos Deputados