

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA**

**CAMILA CAMARGO FERREIRA**

**A “IDEOLOGIA DE GÊNERO” COMO UMA PRÁTICA DISCURSIVA TAGARELA  
DE SILENCIAMENTO: UMA ANÁLISE GENEALÓGICA DO PROJETO DE LEI  
ESCOLA SEM PARTIDO**

**Dourados – MS**

**2018**

**CAMILA CAMARGO FERREIRA**

**A “IDEOLOGIA DE GÊNERO” COMO UMA PRÁTICA DISCURSIVA TAGARELA  
DE SILENCIAMENTO: UMA ANÁLISE GENEALÓGICA DO PROJETO DE LEI  
ESCOLA SEM PARTIDO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Sociologia (PPGS), nível de Mestrado, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Área de concentração: Sociologia

Linha de pesquisa: Cidadania, Diversidade e Movimentos Sociais

Orientador: **Prof. Dr. Márcio Mucedula Aguiar**

**Dourados – MS**

**2018**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).**

F382" Ferreira, Camila Camargo

A "IDEOLOGIA DE GÊNERO" COMO UMA PRÁTICA DISCURSIVA  
TAGARELA DE SILENCIAMENTO: UMA ANÁLISE GENEALÓGICA DO  
PROJETO DE LEI ESCOLA SEM PARTIDO / Camila Camargo Ferreira --  
Dourados: UFGD, 2018.

205f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Márcio Mucedula Aguiar

Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Faculdade de Ciências Humanas,  
Universidade Federal da Grande Dourados.

Inclui bibliografia

1. Heterossexualidade compulsória. 2. Ideologia de gênero. 3. Sexo. 4.  
Gênero. 5. Educação. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

**©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.**

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

**CAMILA CAMARGO FERREIRA**

**A “IDEOLOGIA DE GÊNERO” COMO UMA PRÁTICA DISCURSIVA  
TAGARELA DE SILENCIAMENTO: UMA ANÁLISE GENEALÓGICA DO  
PROJETO DE LEI ESCOLA SEM PARTIDO**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau Mestre em Sociologia, da Universidade Federal da Grande Dourados, pela seguinte banca examinadora:

---

**Prof. Dr. Márcio Mucedula Aguiar**

**Universidade Federal da Grande Dourados  
Orientador/Presidente**

---

**Prof. Dr. Esmael Alves de Oliveira**

**Universidade Federal da Grande Dourados  
Membro Titular**

---

**Prof. Dr. Jorge Leite Junior**

**Universidade Federal de São Carlos  
Membro Titular**

---

**Profa. Dra. Simone Becker**

**Universidade Federal da Grande Dourados  
Membra Titular**

**APROVADA EM: 24/04/2018**

À minha amada mãe, Rosângela de Paula Camargo.

## AGRADECIMENTOS

Escrever essa dissertação me lembrou muito o trabalho que me era dado na infância de desembaraçar os novelos de linha emaranhados de minha mãe. Um processo confuso, angustiante, prazeroso e demorado, que exigia atenção, paciência e cuidado. Desatar o emaranhado de fios que é essa dissertação foi um grande desafio. Mas não o fiz sozinha, tive pessoas muito queridas ao meu lado, afinal, como me lembra Maria Bethânia, eu não ando só! Gostaria de agradecê-las por me acompanharem ao longo desse processo.

À mulher que me deu a vida, minha mãe! Ela, a quem chamam de Rosa, que à semelhança das flores, traz um punhado de cores aos meus dias. Obrigada pelo seu amor e sua dedicação a mim, pelas palavras de carinho e cuidado, por me incentivar a estudar, me ensinar a sonhar e me indicar os caminhos das re-existências.

Ao meu padrasto, por ter sido meu pai, sempre muito cuidadoso, amoroso, atencioso e companheiro. Obrigada por me ensinar a ser independente, me apoiar e estar sempre ao meu lado.

Às minhas avós queridas Soeli e Idailde, pelas delicadezas, pelos olhares serenos, pelos abraços gostosos, pelas suas histórias, pelo cuidado, pela paciência, pelos conselhos. Obrigada por me ensinarem, na concretude do cotidiano, a ser uma mulher subversiva.

Ao meu avô Pedro, pelas prosas infinitas, pelas suas histórias maravilhosas, por me ensinar tanto sobre o mundo, pelo seu sorriso, por me incentivar a percorrer pelos caminhos das palavras e do saber.

À minha família querida. Agradeço pelo incentivo aos estudos, por me sonhar uma mulher independente.

Ao meu grande amigo Guilherme, eterno companheiro das Ciências Sociais, a quem tanto amo e admiro! Pela nossa amizade construída ao longo de nossas trajetórias acadêmicas. Por ter me acolhido na cidade dourada tão bem. Por ter sempre se prestado à escuta atenciosa dos meus desabados e das minhas histórias malucas. Pelas nossas conversas e pelos BERROS que elas sempre me proporcionaram. Pelas nossas saidinhas na Cantina do Paulão, pelas caronas, pelas festinhas de aniversários e presentinhos maravilhosos. Por ter me ensinado tantas coisas do mundo acadêmico, tirar minhas dúvidas sobre as burocracias, as normas da ABNT, ler fragmentos dos meus trabalhos e dessa dissertação. Pelas palavras amigas de apoio e força nos momentos da minha passagem pela universidade. PISA MENOS, EU TE IMPLORO!!!!!!! (Muitas exclamações sim!!!!!!! Porque faz parte do *habitus* sociológico as exclamações!!!!!!! – e, é claro, as muitas interrogações).

À minha *roommate* Josi, pelo companheirismo, amizade, abraços, palavras de amor, paciência, incentivo e cuidado. Por confiar a mim suas histórias e seus segredos e ouvir os meus desabafos.

À minha *roommate* Camila, pelos abraços, pela amizade, pelas escutas, pelas suas histórias. Obrigada pelo seu jeitinho que me conforta o coração!

Às minhas amigas Nívia, Sara, Jéssica pelas nossas amizades, cervejinhas, pelos “tereré” geladinhos em dias quentes, pelos papos de boteco, risadas, conversas, abraços e sorrisos. Por confiarem a mim suas experiências e histórias de vida e por ouvirem atentamente minhas loucuras, meus desabafos e choradeiras. Por me tirarem de casa para respirar um pouco, por me receberem e acolherem em suas casas com tanta gentileza, amor e carinho. Obrigada por acreditarem em mim e me ensinarem, a partir de nossas vivências, os caminhos e os desafios da sororidade!!

À minha amiga Jéssica (minha irmã de coração), pela nossa amizade, pelas cervejinhas, pelas caronas, pela parceria nas mesas do Bar Mattos, nosso hospital do coração, e por colocar os “macho escroto” para correr. Agradeço imensamente pela força que me deu ao longo desses dois anos, por acreditar em mim, por me levar para sentir a brisa gostosa da madrugada quando eu já estava cansada e borcoxô. Obrigada pela paciência, por me confiar suas histórias e me ouvir, por dizer o quanto me ama e, não poderia faltar, por rebolar a “raba” comigo!

À minha amiga Ramille (DOCINHA), pela nossa amizade. Pelos nossos cafés da tarde com pão de queijo, pelo seu sorriso, suas risadas, pelos “memes”, pela parceira! Obrigada, especialmente, por me dar exemplo de como recomeçar sempre.

Às vovós Maria e Geni, mulheres guerreiras muito à frente de seu tempo, que me ensinaram, mesmo só as conhecendo pelas memórias de seus netos e suas netas, a ser passarinho, a querer voar em nome delas!

Ao meu grande amigo Anacleto Tamporoski, por ter me adotado quando me mudei para Dourados. Pelas caronas, cafezinhos, bolinhos, docinhos, salgadinhos, cervejinhas, festinhas de aniversário. Obrigada por me inspirar, por cuidar de mim e pela confiança.

Às minhas amigas Juliana, Marta e Adriano, pelos nossos tempos de Ciências Sociais e de FCH. Agradeço pelos cafezinhos na Lu, pela nossa amizade e companheirismo durante a graduação.

Ao meu grande amigo Alexandre Porto, pela nossa amizade. Por ter sido o melhor vizinho. Pelas comidinhas, pelos abraços, pelas cervejinhas, pela escuta, pelos desabafos, pelos papos bizarros, por me dizer sempre: “força, miga!”.

Ao meu amigo Yago, pela nossa amizade. Pelo companheirismo no “fri” e nas ladeiras de Ouro Preto, pelas nossas conversas na escada (atrapalhando o fluxo do prédio) sempre com um paieirinho de Minas, cafezinho e pão de queijo (uai). Por ter me levado para o “axé”, por chegar

na minha janela gritando “ô nega!”. Por me levar para tomar uma cervejinha no Bar do Emerson, por compartilhar comigo seus casos de família e suas experiências de vida.

Ao meu amigo Evandro (BANDIDA), pela nossa amizade e pela boemia! Por ter sempre me chamado para tomar uma cervejinha, pelas piadas bestas e pelos papos de boteco, por me ensinar a relativizar mais as coisas e sempre dizer: “fica tranquila, gata!”.

Ao Allan (meuzinho), pela amizade que construímos. Pelos almoços de domingo, pelas voltinhas na cidade e pelo companheirismo.

Ao meu grande amigo André Rotela, pela nossa amizade, pelo amor e cuidado dispensados a mim durante a graduação e por me ensinar a encarar a vida com mais leveza.

À Maria Madalena e à Lolô, minhas gatinhas queridas que estiveram ao meu lado (ou no meu colo) durante a escrita dessa dissertação, pela lealdade, seus ronronares e afagos carinhosos.

À minha amiga Claudinéia, pela amizade que construímos ao longo do mestrado, pelo seu jeitinho “manso” de mineira que tornou meus dias na faculdade mais felizes. Obrigada pelas nossas saidinhas na Cantina do Paulão, por me receber em sua casa com cervejinhas, comidinhas, caipirinhas de cachaça mineira. Agradeço por me inspirar, pelas nossas risadas, pelas nossas conversas, por confiar em mim, me apoiar, pelo carinho e delicadeza com as palavras!

À minha amiga Natali, pela nossa amizade construída durante as aulas do mestrado. Agradeço por me fazer olhar a vida com outros olhos, por sempre levantar meu astral, pelas nossas cervejinhas, pelos rolês na cidade morena. Obrigada por me receber e acolher tão bem entre sua família, na sua casa, por me fazer rir, por me dar conselhos, por ser essa mulher inspiradora!

À minha turma do PPGS, Guilherme, Claudinéia, Natali, Oswaldo, Bruna, Wender, Crislaine, pelos cafezinhos, pelas conversas, pelas trocas e aprendizados ao longo desses dois últimos anos.

À Lu, pelos cafezinhos quentinhos e docinhos de leite com baru, pelo apoio, pelo incentivo, pela delicadeza, pelo amor e carinho com os quais sempre me recebeu.

À minha amiga Aline, pela sua doçura e delicadeza, pelas nossas conversas, pelo apoio, por esse seu jeitinho de mineira, uai!

À minha terapeuta Grazi, que tanto me auxiliou no meu processo (inacabado) de torna-me pessoa.

Ao Darcizio, que tanto admiro, pela minha fascinante primeira oportunidade de emprego na Escola Floriano Viegas Machado, da qual sempre me lembrarei com muito amor e carinho.

Às minhas professoras e professores do Educação Básica, que tanto me inspiraram e confiaram em mim. Obrigada pela dedicação, cuidado e paciência ao longo dos meus anos escolares.



Às professoras e professores do PPGS e da Faculdade de Ciências Humanas que cruzaram meu caminho, pelas trocas e aprendizados. Obrigada pela dedicação e empenho em mostrar a possibilidade de novos horizontes, por terem ampliado minha percepção de mundo, por compartilharem suas experiências e me inspirarem durante a minha caminhada acadêmica. Especialmente às professoras Alzira Salete Menegat, Marisa de Fátima Lomba de Farias, Cátia Paranhos, Simone Becker, Stella Narita, Aline Castilho Crespe e aos professores Marcio Mucedulla Aguir, André Faisting, Davide Giacobbo Scavo, Marcelo da Silveira Campos, Marcílio Rodrigues Lucas, Esmael Alves de Oliveira, Claudio Reis, Losandro Tedeschi, Marcos Alexandre dos Santos Ferraz (o mineiro) e Jones Dari Goettert.

Ao José, pela atenção delicada, paciência e dedicação. Por ter me orientado e auxiliado nos processos burocráticos do Programa.

Ao inspirador professor Márcio Mucedula Aguiar, por ter me inspirar a ser uma professora, a acreditar na educação enquanto um caminho de transformação social e a confiar em mim mesma (“Sejamos como as capivaras, sempre com a cabeça erguida”). Agradeço por acreditar em mim, por me acolher tão bem na universidade, por me incentivar a prosseguir com minha trajetória acadêmica nas Ciências Sociais. Obrigada pela disposição em orientar essa dissertação, pelas palavras cuidadosas, pela confiança, pelo apoio, pelo incentivo, pela atenção, compreensão e delicadeza ao longo da tessitura desse trabalho.

À professora Simone Becker (MARAVILHOSA), pela inspiração, por suas palavras tocantes, pelos aprendizados, por me ensinar ao longo de suas aulas e em cada vez que nossos caminhos se cruzaram sobre poder, gênero, sexualidade e os caminhos das re-existências. Obrigada pela colaboração na realização dessa pesquisa, pela leitura atenta a minha escrita, pelas sugestões, por ampliar minha percepção acerca do fenômeno sobre o qual me debrucei e tantas outras coisas.

Ao professor Esmael Alves de Oliveira, pela sua delicadeza, por me transmitir um cadinho do seu olhar antropológico, suas aulas inspiradoras e sua dedicação durante a minha formação na graduação. Obrigada pela leitura do meu trabalho na qualificação, pelos comentários, sugestões, trocas e aprendizados, por contribuir com a finalização dessa pesquisa.

Ao professor Jorge Leite Junior, por ler essas páginas e aceitar meu convite para a defesa, mesmo que longe.

A todas as pessoas trabalhadoras desse país! Obrigada por contribuírem direta e indiretamente para que eu conseguisse permanecer no PPGS por meio da bolsa concedida pela CAPES, que tornou possível minha dedicação exclusiva à urdidura desse trabalho.

*Ninguém nasce mulher: torna-se mulher.*

**Simone de Beauvoir**, *O segundo sexo*.

## RESUMO

Essa dissertação busca analisar a luta contra o que tem sido chamado nos tensionamentos acerca das questões de gênero e sexualidade de “ideologia de gênero”. Como foco de análise, nos debruçamos sobre os discursos que permeiam/compõem os projetos de lei apresentados no Congresso Nacional voltados à proibição da chamada “ideologia de gênero” e à instituição do Programa Escola Sem Partido nas principais diretrizes educacionais brasileiras. O objetivo é delinear os contornos da emergência do fenômeno discursivo e político de combate à uma pretensa “ideologia de gênero” nas escolas brasileiras, bem como abordar a influência das forças conservadoras e religiosas do Congresso Nacional no processo de “cidadanização” das minorias sexuais, no sentido de identificar quais são as relações de poder/saber que dão sustentação a esse processo. Para tanto, a pesquisa parte de uma abordagem qualitativa baseada na análise documental, desenvolvida a partir do método *foucaultiano* genealógico que capta as formações discursivas em movimento e apreende as correlações de poder/saber que as compõem/permeiam. A análise dos projetos indica a existência de uma série de relações de poder e de vinculações entre linhas de forças conservadoras, através das quais emergem empreendimentos morais centrados na institucionalização da proibição de quaisquer discussões na escola que possam ferir a moralidade pautada em valores morais e religiosos. Os grupos conservadores buscam atingir seus objetivos por diferentes estratégias, canais políticos e dispositivos jurídicos através da apresentação de projetos de lei nos órgãos legislativos. Essa articulação de forças conservadoras aciona e é acionada por “pânicos morais” em torno da presença das temáticas de gênero e sexualidade no âmbito escolar. Com isso sugerimos a possibilidade de localizar na luta contra a “ideologia de gênero” um enorme receio com relação ao questionamento de verdades produzidas no interior dos dispositivos da sexualidade produtoras das normas binárias de gênero. Assim, essas reações, longe de figurarem como mecanismos de repressão, têm uma função dual de poder, tanto jurídica como produtiva, que se articulam no sentido de proibir os temas de gênero e sexualidade na escola, por um lado, e, por outro, reiterar um determinado “regime” de poder-saber-verdade sobre o binômio sexo-gênero que sustenta/reitera a “matriz heterossexual”. Ao considerar isso, demonstramos que os projetos de lei se tratam de dispositivos jurídicos centrados na imposição de um silenciamento tagarela, que fala sobre as normas e (in)coerências binárias de gênero muito mais do que as cala.

**Palavras-chave:** Heterossexualidade compulsória. Ideologia de gênero. Sexo. Gênero. Educação.

## ABSTRACT

This thesis aims to analyze the fight against what have been called, in the conflicts regarding gender subjects and sexuality, “gender ideology”. As the focus, attention was given to the discourse which guide/sustain the draft bills presented in the National Congress aimed towards the prohibition of the so-called “gender ideology” and the insertion of the School Without Political Party Program on the main Brazilian educational guidelines. The objective is to approach the emergency that is the discursive and politic phenomena of combat to an alleged “gender ideology” at the Brazilian schools, as well as how to address the influence of conservative and religious forces of the National Congress over the “make them citizens” process towards the sexual minorities, identifying what are the power/knowledge relationships which sustain it. By that, the research starts from a qualitative approach based on documental analysis, developed from the Foucault’s genealogical method, which captures the discursive formations in movement and seize the power/knowledge relations which guide/sustain themselves. Project analysis indicates the existence of a series of power relationships and bindings between conservative lines of ideas, through which moral ideas grow towards the institutionalization of the prohibition of any kind of debates, at school, which may hurt the morality based on moral and religious values. The conservative groups look to reach their goals through several strategies, political ways and juridical dispositive, by presentation of draft bills at the legislative bodies. This stream of conservative forces triggers and is triggered by “moral panics” around the presence of gender-related themes and sexuality in scholar environment. With that, we suggest the possibility of, in the fight against “gender ideology”, target a significant fear involving the debate of truths created inside the dispositive which create binary gender norms. In that way, these reactions, far from being labeled as reprehension mechanisms, has a dual function of power, both juridical and productive, prohibiting the gender and sexuality themes at school and reiterating a certain “regime” of power/knowledge/truth about the binomial sex/gender which sustains/enforces the “heterosexual matrix”. All things considered, we demonstrated which the draft bills come out as juridical dispositive center on the imposition of a chatty silencing, which sorts the norms and binary (in)coherences of gender, way more than it shuts up.

**Keywords:** Compulsory heterosexuality. Gender ideology. Sex. Gender. Education.

## LISTA DE FIGURAS E ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> - Aglutinação entre as Bancadas do Congresso.....	<b>88</b>
<b>Figura 2</b> - Mapa da inclusão da temática de gênero e sexualidade pelos Planos Estaduais de Educação.....	<b>104</b>

## LISTA DE GRÁFICOS, QUADROS E TABELAS

<b>Gráfico 1</b> – Votos dos partidos favoráveis e contrários à inclusão dos temas de gênero e sexualidade no PNE.....	<b>95</b>
<b>Gráfico 2</b> – Proporção de deputados por blocos partidários na composição da Comissão Especial do PL 7180/14 e apensados.....	<b>121</b>
<b>Gráfico 3</b> – Aglutinação entre bancadas de acordo com os autores dos projetos de lei.....	<b>123</b>
<b>Quadro 1</b> – Composição das bancadas de acordo com os autores dos projetos.....	<b>124</b>
<b>Tabela 1</b> – Projetos de Lei apresentados no Poder Legislativo Municipal até setembro de 2017.....	<b>173</b>
<b>Tabela 2</b> – Projetos de Lei apresentados no Poder Legislativo Estadual até setembro de 2017.....	<b>180</b>
<b>Tabela 3</b> – Projetos de Lei apresentados no Poder Legislativo Federal até setembro de 2017.....	<b>184</b>

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CNBB** – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
- CONAE** – Conferência Nacional de Educação
- DEM** – Democratas
- ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente
- ESP** – Programa Escola Sem Partido
- FNE** – Frente Nacional de Educação
- FPE** – Frente Parlamentar Evangélica
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LGBT** – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros
- MBL** – Movimento Brasil Livre
- MEC** – Ministério da Educação
- MESP** - Movimento Escola Sem Partido
- MUPE** – Movimento Unidos pela Educação
- ONG** – Organização não governamental
- PCdoB** - Partido Comunista do Brasil
- PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PDT** – Partido Democrático Trabalhista
- PEC** – Proposta de Emenda à Constituição
- PEN** – Patriota
- PHS** – Partido Humanista da Solidariedade
- PL** – Projeto de Lei
- PMDB** – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
- PNE** – Plano Nacional de Educação
- PP** – Partido Progressista
- PPS** – Partido Popular Socialista
- PR** – Partido da República
- PRB** – Partido Republicano Brasileiro
- PROS** – Partido Republicano da Ordem Social
- PRTB** – Partido Renovador Trabalhista Brasileiro

**PSB** – Partido Socialista Brasileiro

**PSC** – Partido Social Cristão

**PSDB** – Partido da Social Democracia Brasileira

**PSOL** – Partido Socialismo e Liberdade

**PT** – Partido dos Trabalhadores

**PTB** – Partido Trabalhista Brasileiro

**PV** – Partido Verde

**STF** – Supremo Tribunal Federal

**UNB** – Universidade de Brasília



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>21</b>
<b>CAPÍTULO 1: SITUANDO OS PROJETO DE LEI: DOS DISPOSITIVOS DE SABER-PODER AOS SILÊNCIOS TAGARELAS</b> .....	<b>29</b>
1.1 Abordagem teórica e metodológica: dos dispositivos de poder-saber à genealogia <i>foucaultiana</i> .....	29
1.2 Considerações acerca dos Projetos de Lei .....	38
1.3 Dos dispositivos da sexualidade à (des)construção do sexo .....	48
1.3.1 Das dicotomias sexo-gênero aos usos e abusos do gênero .....	57
<b>CAPÍTULO 2: A (DES)CONTRUÇÃO DA “IDEOLOGIA DE GÊNERO”: MAPEANDO EMERGÊNCIAS HISTÓRICAS, LINHAS E CORRELAÇÕES DE FORÇAS</b> .....	<b>66</b>
2.1 Políticas sexuais e pânicos morais .....	67
2.2 Os grupos conservadores .....	78
2.2.1 Dos fundamentalismos religiosos ao conservadorismo moral .....	83
2.2.2 As bancadas conservadoras .....	87
2.3 “Não à ideologia de gênero!”: a emergência de pânicos morais no Congresso .....	91
<b>CAPÍTULO 3: A (RE)PRODUÇÃO DISCURSIVA DA “IDEOLOGIA DE GÊNERO”: OS ENTRECRUZAMENTOS ENTRE AS LINHAS DE FORÇAS E OS DISPOSITIVOS DE SABER-PODER</b> .....	<b>106</b>
3.1 A emergência do Projeto de Lei Escola Sem Partido .....	106
3.2 “Repetir, repetir – até ficar diferente”: os projetos de lei, seus autores e os interesses visados .....	120
3.2.1 A oposição público <i>versus</i> privado como fundamento .....	129
3.2.2 A defesa da família como estratégia do combate à “doutrinação ideológica” política e de gênero .....	132
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>156</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>159</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>169</b>

## INTRODUÇÃO

Em 2014, a tramitação do último Plano Nacional de Educação (PNE) no Congresso Nacional foi marcada por uma calorosa disputa em torno da presença da temática de gênero e sexualidade no documento. Em 19 de março de 2014, a versão *online* do jornal Folha de São Paulo noticiava a dominância das questões de gênero nos debates sobre o Plano Nacional de Educação na Câmara dos Deputados. A reportagem relata que a parte do documento que tratava da superação de desigualdades educacionais com ênfase no gênero e na sexualidade foi alvo de faixas, gritos e cartazes. Conforme a matéria, religiosos se posicionaram contra o trecho e defenderam sua retirada, na ocasião “faixas com os dizeres ‘abaixo à ideologia de gênero’ foram estendidas por jovens católicos que aplaudiram de pé a entrada do deputado Jair Bolsonaro (PSC-RJ)”<sup>1</sup>(FOREQUE, 2014).

Na deliberação final da votação do PNE, a Câmara dos Deputados votou favorável a retirada de todas as palavras gênero e orientação sexual do documento – foram suprimidas inclusive expressões como “gênero alimentício” e “gênero literário”. No ano posterior, a tramitação dos Planos Estaduais e Municipais de Educação foi marcada pela mesma polêmica. Vários estados e municípios seguiram o exemplo do Congresso e retiraram a temática de gênero e sexualidade de suas diretrizes educacionais. A exclusão do tema dos Planos Estaduais de Educação contou com a pressão das bancadas religiosas e com respaldo das igrejas evangélicas e católica, conforme relata outra matéria publicada no dia 25 de junho de 2015 na versão *online* do jornal Folha de São Paulo. A reportagem aponta que para as bancadas religiosas as expressões “gênero” e “orientação sexual” “valorizam uma “ideologia de gênero”, corrente que deturparia os conceitos de homem e mulher, destruindo o modelo tradicional de família” (BRITTO; REIS, 2015). A notícia cita ainda que em nota a CNBB (Conferência Nacional dos

---

<sup>1</sup> O deputado Jair Bolsonaro (PSC-RJ), ao lado de outras figuras políticas polêmicas como o deputado Marco Feliciano (PSC-SP), em várias ocasiões, tanto no Congresso como em outros espaços – páginas de redes sociais virtuais (Facebook, Twitter) e entrevistas – se coloca abertamente contra o reconhecimento dos direitos humanos e dos grupos minorizados. Ele defende veementemente algumas pautas conservadoras, como a redução da maioria penal – através do jargão “bandido bom é bandido morto!” –, contra a união legal de pessoas do mesmo sexo, contra a adoção de crianças por casais homossexuais, contra o aborto em casos de estupro. O deputado faz apologia à ditadura militar e à tortura, caso emblemático disso aconteceu na votação do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff em 2015. Ele dedicou seu voto favorável à cassação do mandato da presidenta ao coronel do Exército Carlos Alberto Brilhante Ustra, que durante o regime militar assumiu o comando do DOI-Codi de São Paulo em 1970, um dos maiores palcos de violação aos direitos humanos e de repressão durante esse período. Conforme mostra Vreche (2017, p. 79) “das 876 denúncias de tortura catalogadas contra esse órgão” (que ficou conhecido como “Açougue” e/ou “Casa da Vovó”), “400 ocorreram nos quatro anos em que Ustra esteve em seu comando”, além de pelo menos 45 mortes e desaparecimentos forçados registrados pelo Relatório da Comissão da Verdade (2014). Dilma foi uma de suas vítimas sobreviventes à tortura.

Bispos do Brasil) teria afirmado na ocasião que “a introdução dessa ideologia na prática pedagógica das escolas trará consequências desastrosas para a vida das crianças e famílias [...]” (BRITTO; REIS, 2015).

As reportagens citadas ilustram um pouco do cenário que tem sido desenhado em torno das temáticas de gênero e sexualidade. Evidencia-se a construção de um discurso antigênero como resposta política às reivindicações por igualdade de gênero e pelos direitos da população LGBT<sup>2</sup> – que, de certo modo, questionam um conjunto específico de saber estruturador da moral sexual, sobre a qual se alicerçam formas hegemônicas da sexualidade e das relações de gênero. Dentre essas tensões privilegiamos como foco de análise a luta contra a chamada “ideologia de gênero” no campo educacional, fruto da articulação entre grupos conservadores e religiosos que se opõem à abordagem das questões de gênero e sexualidade no espaço escolar. Ela resulta numa amplitude de iniciativas e mobilizações no espaço público que vincula agentes políticos diversos em uma espécie de cruzada moral contra os direitos sexuais e reprodutivos. Nesse âmbito, reflete e é reflexo de um “pânico moral” que produz temores sociais diversos o com relação às transformações sociais demandadas pelos movimentos feministas e LGBT.

Com a tramitação dos Planos de Educação nas casas legislativas, as temáticas de gênero passaram a ter uma centralidade notória no debate público, essencialmente no que toca aos conflitos sexuais. Nesse cenário, as políticas públicas de educação em gênero e sexualidade entraram na mira de grupos conservadores e religiosos, que passaram a acusá-las de “ideologia de gênero”. Por meio dessa expressão, as teorias de gênero são explicitadas como um conjunto de ideias que veiculam uma falsa compreensão de mundo acerca do sexo, dos corpos e do desejo. Na visão desses grupos, essa suposta ideologia objetiva a destruição da família através da desestabilização de certezas consagradas pela moralidade no que tange à sexualidade e ao gênero – elementos interpretados como resultantes da natureza. Assim, a possibilidade de um sistema de ensino pautado no questionamento de preconceitos, discriminações e violências baseadas nos marcadores sociais de gênero e sexualidade tem se tornado objeto de preocupação social.

---

<sup>2</sup> O termo LGBT refere-se ao movimento de social de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgênero. A sigla foi alterada ao longo da história do movimento. No Brasil, o termo GLS (Gays, lésbicas e simpatizantes) foi substituído por LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgênero), conforme a deliberação da I Conferência Nacional LGBT, realizada em 2008. A nova sigla foi adotada para representar também os sujeitos Travestis, Transexuais e Transgêneros. Como há muitas representações envolvidas no termo, “há controvérsias quanto à nomeação de todos os Ts, a inclusão de um Q (para *queers*) ou um A (para assexuais), um I (para intersexos), mas há consenso na busca por inclusão das mais variadas dimensões da construção das desigualdades trazendo à tona pertencimentos sexuais e de gênero” (VIANNA, 2015, pp. 3-4).

A luta contra o que se chama de “ideologia de gênero” recaí sobre o espaço escolar porque existe um processo de defesa e incorporação das temáticas de gênero e sexualidade pelas políticas educacionais brasileiras. É em meio às negociações entre Estado e movimentos feministas e LGBT<sup>3</sup> voltadas à promoção de uma educação que combata as diversas formas de violência e discriminação operadas a partir do gênero e da sexualidade que floresce um fenômeno político e discursivo que acusa as escolas e as políticas públicas de propagarem o que se chama de “ideologia de gênero” e que, por consequência, luta para institucionalizar a proibição/criminalização da abordagem dos temas e questões ligadas ao gênero e a sexualidade na instituição escolar.

Emergem desse processo investidas na defesa de uma moralidade sexual dominante pautadas no combate e na criminalização desses temas na escola, que passam nesse contexto a serem (des)caracterizados como “ideologia de gênero”. Desde 2014, vários projetos de lei têm sido apresentados no Congresso Nacional e nas casas legislativas estaduais e municipais com o objetivo de avançar sobre as principais leis, documentos e diretrizes que balizam a educação no Brasil no intuito de tornar lei a proibição das temáticas nas escolas brasileiras. Esses projetos podem ser divididos em dois flancos: primeiro, os que são explicitamente voltados à proibição da discussão de gênero e sexualidade na escola, chamada de “ideologia de gênero”, e segundo os que buscam a censura desses temas no ambiente escolar por meio da implementação do Projeto Escola Sem Partido no sistema educacional brasileiro.

Ambos buscam institucionalizar as práticas de silenciamento sobre as questões de gênero e sexualidade na escola através da produção de leis que buscam proibir a abordagem desses marcadores sociais pelo campo educacional. Diante desse fenômeno político, surgiu a curiosidade de destrinchar os porquês mobilizados nas narrativas dos grupos conservadores para justificar a necessidade de afastar o gênero e a sexualidade, enquanto objetos de questionamento, do espaço escolar. Procuramos perceber quais são os dispositivos de saber-poder acionados pelos discursos que permeiam/compõem os projetos de lei contrários à inclusão da temática de gênero e sexualidade na escola. Desenrolaram-se, assim, algumas perguntas centrais que deram vida a essa dissertação: afinal, porque não se deve/pode falar em gênero e sexualidade na escola? Quais os entrelaçamentos discursivos que envolvem as demandas que movimentam os projetos de lei? O que se evidencia por detrás dos temores com relação à chamada “ideologia de gênero”?

---

<sup>3</sup> LGBT se refere a lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais.

Para desatar esses “nós” deliberamos por tecer uma pesquisa qualitativa de caráter documental no sentido de dissecar os discursos que envolvem a tramitação de onze propostas de lei no Congresso Nacional que têm por objetivo a proibição da “ideologia de gênero” e a instituição do Programa Escola Sem Partido nas políticas de educação brasileiras. O intuito é compreender o que se esconde e se mostra por detrás do receio dos grupos e setores conservadores e religiosos com relação à discussão das questões de gênero e sexualidade no ambiente escolar. Por meio da pesquisa, procuramos desenvolver uma genealogia dos discursos que compõem/circulam os projetos de lei voltados à proibição do que tem sido chamado de “ideologia de gênero.”

Para tanto, é imprescindível, como sugere Foucault (1988, p.108), interrogar esses discursos no nível “de sua produtividade tática (que efeitos recíprocos de poder e saber proporcionam)” e no nível “de sua integração estratégica (que conjuntura e que correlação de forças torna necessária sua utilização em tal ou qual episódio dos diversos confrontos produzidos)” (FOUCAULT, 1988, p. 108). É por isso que essa dissertação se desdobra no sentido de passear por entre as formações discursivas dos PL para compreender seus *efeitos de saber e poder* sobre a agenda de gênero e sexualidade do sistema educacional brasileiro.

Em função dessa problemática, pareceu oportuno focar os documentos produzidos a partir da discussão de propostas de lei devido às próprias possibilidades de inserção nesse campo, pois as propostas de lei são arquivos públicos não confidenciais que podem ser acessadas nos *sites* da Câmara dos Deputados e do Senado Federal. Além disso, essa escolha se orienta também pelo envolvimento explícito dos atores sociais nos embates em torno dos temas e questões de gênero e sexualidade nas esferas da sociedade civil e do Estado, que aparece de modo bastante contundente na tramitação de propostas legislativas que envolvem essas temáticas.

Os projetos de lei são importantes testemunhos das tensões produzidas em torno da chamada “ideologia de gênero”, no entanto, não restringimos a investigação aos enunciados dos vários documentos produzidos no trâmite jurídico dessas propostas, mas buscamos ir além, no sentido de captar a produção das formações discursivas que alimentam essas propostas e seu entrecruzamento com linhas de forças e relações de poder muito específicas. É em torno dos discursos que compõem/permeiam os projetos de lei e os documentos que acompanham sua tramitação, ainda em curso no Congresso, que se desenvolve a presente investigação. Ao se desdobrar em *aldeias-arquivos* de documentos jurídicos, propomos um mergulho nesses documentos à procura de esmiuçar as formações discursivas que circulam neles e mapear sua produção.

A noção de *aldeias-arquivos*, desenvolvida por Sérgio Carrara, é muito importante para o entendimento do processo de construção do “objeto” nas investigações de caráter documental. Apesar de explorar através desse conceito as possibilidades da pesquisa de campo antropológica realizada em documentos e arquivos históricos, suas contribuições podem ser incorporadas para além das fronteiras disciplinares das Ciências Sociais. Afinal, como alerta Bourdieu (2000, p. 26), “é proibido proibir” o diálogo metodológico com outros campos disciplinares, pois

[...] a pesquisa é uma coisa demasiado séria e demasiado difícil para se poder tomar a liberdade de confundir a rigidez, que é o contrário da inteligência e da invenção, com o *rigor*, e se ficar privado deste ou daquele recurso entre os vários que podem ser oferecidos pelo conjunto das tradições intelectuais da disciplina – e das disciplinas vizinhas [...] (BOURDIEU, 2000, p. 26).

As contribuições de Carrara nos levaram ao entendimento de que na presente investigação a realidade empírica é constituída a partir de *aldeias-arquivos* de documentos jurídicos, que “se reduz a um amontoado de papéis, fichas, cópias, anotações e resumos feitos a partir de documentos” (CARRARA, 1998, p. 54). “Aldeias” porque são miradas a partir de um olhar que busca compreender determinados aspectos da realidade social, “arquivos” pelo fato de o “contato” com essa realidade ser mediado através da imersão em documentos.

Carrara (1998, p.53) aponta que as realidades sociais que aprendemos a chamar de “aldeias”, “comunidade”, “grupo sociais”, etc, são, em certo sentido, imaginárias, percebidas e construídas através de questões estabelecidas previamente. As realidades empíricas sobre as quais a antropologia – e as ciências sociais de modo geral – classicamente têm se debruçado não devem ser pensadas enquanto totalidades, pois não “se estudam as aldeias, mas se estuda nas aldeias” (CARRARA, 1998, p. 53). Nessa visão *geertziana*, Carrara (1998, p. 54) destaca que não se pode querer ver tudo e almejar uma compreensão globalizante do universo empírico na investigação acerca da vida social. Isso se aplica de modo especial no caso da pesquisa de campo realizada em documentos, na qual:

trabalhar [...] com um olhar disciplinado em ver ‘aldeias’ e sedento de uma apreensão globalizante é, antes de mais nada, correr o risco de acumular muito mais papel que o manipulável até se dar conta de que é necessário aprender a conviver com os limites impostos pela ausência de uma totalidade empírica (mesmo imaginária) sobre a qual se realizará a investigação (CARRARA, 1998, p.53).

A ausência de uma totalidade empírica indica que não se estuda as *aldeias-arquivo*, mas se estuda nas *aldeias-arquivos*. Sob essa perspectiva, as “aldeias” onde se estuda são produzidas e reconstituídas a partir de fragmentos diversos. A *aldeia-arquivo* sobre a qual nos debruçamos

foi constituída a partir de dois focos de investigação: 1) os diversos documentos jurídicos produzidos e disponibilizados nos *sites* do Congresso no processo de tramitação – ainda em movimento – dos projetos de lei que objetivam a proibição da discussão de gênero e sexualidade nas escolas; 2) e as áreas políticas de disputas costuradas por polêmicas morais em torno de gênero e sexualidade, o que Seffner (2016) chama de “cenários de emergência de gênero e sexualidade”. No primeiro, a coleta de fontes ocorreu no *site* da Câmara dos Deputados e do Senado Federal, já no segundo, resultou de um apanhado de fragmentos de episódios da história recente, dos quais não deixamos de nos situar como testemunhas oculares.

Há de se destacar ainda que num primeiro instante, a percepção dos discursos que compõem/permeiam as propostas de lei era dada através de um olhar binário que alimentava, quase que inevitavelmente, uma oposição entre os discursos dos (retrógrados) movimentos fundamentalistas religiosos e conservadores e dos (libertários) movimentos feministas e LGBT. Entendíamos as disputas em torno da agenda de gênero e sexualidade voltada ao campo da educação como decorrentes de tensionamentos entre as demandas colocadas pelos movimentos e coletivos feministas e LGBT e a reação de movimentos e grupos conservadores por meio de sua atuação no Congresso brasileiro.

Em vista disso, o fôlego inicial dessa dissertação partia do pressuposto de seria possível assinalar dois momentos dessa agenda, o primeiro corresponderia ao processo que lhe deu vida, a construção de políticas públicas empenhadas no combate ao machismo, à LGBTfobia e a gradual incorporação dos temas de gênero e sexualidade por algumas políticas de educação brasileiras, que culmina nas tentativas de inseri-los no PNE. E segundo, representado pelas reações e ações contra essa agenda por forças sociais neoconservadoras, das quais emanam os esforços pela censura desses temas nos documentos e diretrizes educacionais e no espaço escolar, representados pela retirada das questões de gênero do PNE e pelas recentes propostas de lei destinadas à institucionalização da proibição de uma suposta “ideologia de gênero”.

Assim, de um lado, estariam os esforços para levar os temas de gênero e sexualidade às escolas enquanto objetos de discussão, de outro, as tentativas de proibição desses temas no espaço escolar, que figurariam como uma ameaça a sua presença na escola. Entretanto, notamos que não se trata de um contexto que pode ser compreendido a partir de dicotomias. Os impasses que circundam a ida ou a não-ida da discussão de gênero e sexualidade nas escolas brasileiras não devem ser compreendidos por meio de um olhar binário orientado pela oposição entre forças sociais conservadoras e forças sociais libertárias.

Nesse sentido, a compreensão do “objeto” dessa dissertação passou por inumeráveis rupturas com o projeto inicial da pesquisa mediada, em grande parte, pelos fragmentos diversos,

interlocutores e interlocutoras com as quais dialogamos. Aos poucos nos informamos sobre a multiplicidade de formações discursivas que cercam a chamada “ideologia de gênero” e que escapam de quaisquer binarismos. Isso mostrou que longe de serem reflexo de disputas entre forças sociais retrógradas e forças sociais libertárias, essas formações discursivas são compostas, como que à semelhança de um novelo de linha emaranhado, por um entrelaçamento de fios e linhas de forças que formam vários nós, sentidos e movimentos.

Disso resulta o objetivo dessa dissertação de propor uma recomposição genealógica das formações discursivas que constituem o fenômeno discursivo e político da “ideologia de gênero” e, assim, situá-las em meio às relações de poder e dos dispositivos de saber-poder que as atravessam. Assim, captar a articulação entre poder, saber e verdade é fundamental para entender a produção e a localização estratégica dos discursos no campo das correlações de forças. Para isso, as contribuições Michel Foucault sobre as múltiplas inter-relações entre saber-poder-verdade, como veremos adiante, foram essenciais na construção desse trabalho, que segue dividido em três capítulos.

O primeiro capítulo, *Situando os projetos de lei: dos dispositivos de saber-poder aos silêncios tagarelas*, continua a apresentação dos caminhos teóricos-metodológicos que conduziram à compreensão dos discursos que compõem/permeiam as propostas de lei. Demonstramos que os projetos de lei se constituem como dispositivos jurídicos que buscam (re)produzir determinados regimes de poder-saber acerca do sexo e que, enquanto tais, operam muito mais através de um poder produtivo do que repressivo. A sugestão é que por detrás das propostas de silenciamento dos temas de gênero e sexualidade reside o imperativo de falar do sexo e, não somente, de produzir/reiterar uma determinada verdade sobre ele, ou seja, há uma proliferação de dizeres e saberes acerca da sexualidade orientada para a ordenação de condutas, da subjetividade, dos corpos e do desejo dos indivíduos em formação no espaço escolar. Posteriormente, são feitas algumas indicações sobre os dispositivos de saber-poder que alimentam essas propostas de lei e os discursos que as atravessam.

O intuito do capítulo seguinte, *“Ideologia de gênero”: mapeando as emergências históricas dos discursos*, é evidenciar “os cenários de emergência de gênero e sexualidade” e as linhas de forças que estão por detrás da urdidura das propostas de lei apresentadas no Congresso voltadas à proibição da chamada “ideologia de gênero”. Com esse objetivo, é apontamos que essas proposições estão intimamente relacionadas à ação de empreendedores morais que interpretam o reconhecimento dos direitos sexuais e de gênero como uma ameaça à sociedade. Desse modo, evidenciamos que elas decorrem, em certo sentido, de uma série de temores de que a ampliação dos processos de “cidadanização” das minorias sexuais possa



ocasionar transformações no corpo social e abalar algumas certezas consagradas no campo da moralidade. Assim, a sugestão é que elas estão vinculadas a disputas mais amplas situadas em meio aos conflitos sexuais que resultam de demandas – aparentemente contraditórias – por mudança e conservação do conjunto de moralidades que perpassa o corpo social. Para tanto, será utilizada a categoria de *pânico moral* para descrever as emergências dessas propostas, que parecem se constituírem como desdobramentos de receios com relação a possibilidade de transformações *dos dispositivos da sexualidade*.

Finalmente, no último capítulo, *A (re)produção discursiva da “ideologia de gênero”*: *os entrecruzamentos entre as linhas de forças e os dispositivos de saber-poder*, discutimos quais são os discursos acionados pelas propostas de lei e quais os entrecruzamentos entre elas e os diversos sujeitos que as movimentam. A intenção é revelar quais e como são acionados os dispositivos de saber-poder que alicerçam a tramitação das proposições no Congresso. Nesse sentido, buscamos entrelaçar esses discursos aos dispositivos e às linhas de forças envolvidas no combate à “ideologia de gênero”. Apesar dessa dissertação não almejar propor uma descrição exaustiva do texto das propostas em si, tendo em vista a metodologia adotada, que sugere uma leitura desses documentos atenta para além de suas páginas, com o foco de captar às conectividades possíveis de serem estabelecidas entre as relações de saber-poder, foi imprescindível pormenorizar o teor das propostas submetidas ao exercício genealógico. Assim, no capítulo três fazemos descrevermos essas propostas para mostrar como elas são construídas por discursos que visam legitimar a demanda de proibição da chamada “ideologia de gênero” através de um conjunto de dispositivos da sexualidade e jurídicos que produzem verdades favoráveis aos interesses de empreendedores morais.

## **CAPÍTULO 1: SITUANDO OS PROJETO DE LEI: DOS DISPOSITIVOS DE SABER-PODER AOS SILÊNCIOS TAGARELAS**

Neste capítulo, apresentamos às pessoas leitoras os aportes teóricos-metodológicos que viabilizaram a percepção dos discursos que permeiam/compõem os projetos de lei centrados na proibição da chamada “ideologia de gênero” nas escolas brasileiras e na instituição do Programa Escola Sem Partido nas principais diretrizes educacionais. Assim, uma de suas primeiras finalidades é mapear as perspectivas metodológicas e teórico-conceituais que conduziram ao processo de compreensão dos projetos de lei analisados nessa pesquisa. Demonstramos que longe de serem reflexo de disputas entre forças sociais retrógradas e forças sociais libertárias, essas formações discursivas são compostas por relações de poder, à semelhança de um novelo de linha emaranhado, por um entrelaçamento de fios e linhas de forças que formam vários nós, movimentos, sentidos e acontecimentos.

Por isso, num primeiro momento o foco é mostrar como se deu a tentativa de construção do problema e do “objeto” de pesquisa para além de binarismos e dicotomias analíticas. Em seguida, abordamos sobre os caminhos teóricos e metodológicos que conduziram o exercício genealógico de puxar fio a fio por entre os dedos dos emaranhados de linhas e fios de forças que permeiam as narrativas e os discursos dos projetos de lei, afim de desatar os vários nós formados por elas. Por fim, nos debruçamos sobre o fenômeno político e discursivo da “ideologia de gênero” que alimenta as propostas de lei a partir das construções e desconstruções teóricas sobre as dicotomias de sexo e gênero no sentido de demonstrar quais são os regimes de poder/saber que atravessam essas proposições e o movimento contrário à discussão de gênero e sexualidade nas escolas brasileiras.

### **1.1 Abordagem teórica e metodológica: dos dispositivos de poder-saber à genealogia *foucaultiana***

O trajeto que conduziu a compreensão dos discursos que circulam nos projetos de lei foi percorrido através das formulações de Michel Foucault sobre as múltiplas inter-relações entre saber, poder e verdade. As provocações desse autor sugerem que não se deve olhar para as propostas de lei voltadas ao silenciamento do espaço escolar do sistema educacional brasileiro no Congresso Nacional em busca de localizar nelas pontos fixos e estáveis de poder, além de indicar a necessidade de um certo cuidado com enfoques que enquadrem essas investidas no campo da repressão e da interdição – o que exige, obviamente, cautela e

desconfiança com relação expressões como silenciamento, censura, proibição, etc., como veremos adiante. O que está em jogo não está o fim (nem o começo) da introdução do gênero e da sexualidade nas políticas de educação, mas diferentes estratégias de poder/saber que se articulam através das disputas em torno da presença desses temas no espaço escolar.

Uma delas é conjuração da expressão “ideologia de gênero” e o *pânico moral* criado à sua volta para justificar a necessidade de combater no espaço escolar as temáticas de gênero e sexualidade enquanto possíveis objetos de subversão e questionamento de um ordenamento social que confere inteligibilidade aos corpos, aos sujeitos, aos desejos e aos prazeres. A emergência desse termo e dos significados que são atribuídos a ele pode ser entendida como um fenômeno político e discursivo amplo que diz respeito à reação conservadora não apenas com relação às políticas de gênero e sexualidade no âmbito da educação, mas às políticas sexuais e reprodutivas de modo geral, tal como demonstram Cornejo-Valle e Pichardo (2017, p.02):

Tras varias décadas de avances en materia de igualdad de género y derechos sexuales, se extiende por países de América y Europa una oleada de protesta organizada contra la libertad personal y la igualdad de derechos entre hombres y mujeres y de las personas lesbianas, gays, bisexuales y trans (LGBT). A diferencia de formas de resistencia anteriores, de carácter local y reactivo, ahora estamos ante un fenómeno transnacional bien organizado por partidos y *lobbies* conservadores con una misma retórica pergeñada por la jerarquía de la Iglesia Católica (y compartida por otras iglesias posteriormente). Esta retórica no sólo incluye la etiqueta “ideología de género”, repetida obsesivamente como un ensalmo contra cualquier avance legislativo o en términos de igualdad de género y respeto a las personas LGBT, sino también la invocación de la medicina para justificar la discriminación, el uso de un lenguaje propio que aspira a cambiar el significado de términos clave en la lucha por los derechos sexuales y reproductivos o un repertorio de simbología visual que enmarca su mensaje discriminatorio en colores alegres y escenas felices (CORNEJO-VALE; PICHARDO, 2017, p.02).

Isso nos leva a crer que as propostas de proibir os temas de gênero e a sexualidade na escola, enquanto objetos de discussão, fazem parte de uma reação a uma série de conquistas dos movimentos e coletivos feministas e LGBT. Diante dessa constatação inicial, foi inevitável, no decorrer da pesquisa, o entendimento de que a emergência das tentativas de proibição da chamada “ideologia de gênero” por meio dos projetos de lei figura como o outro lado da introdução do gênero e da sexualidade pelas políticas públicas de educação. De um lado estariam os movimentos citados acima e o amplo processo da incorporação de parte de suas demandas pelo Estado, por outro, estariam os movimentos e grupos fundamentalistas e neoconservadores que, avessos a esse processo, figuram como a oposição aos direitos e às

políticas sexuais – e, nesse sentido, ao que nos interessa, principalmente, buscam fazer calar a escola sobre o gênero e a sexualidade.

Mas é importante cuidado para não estabelecer relações de oposição binarizada entre os grupos e movimentos que estão em jogo nas disputas e tensionamentos acerca da chamada “ideologia de gênero”. Uma vez que os binarismos são determinados por pares opostos fixados, complementares e hierarquizados (bem-mal, branco-negro, homem-mulher, feminino-masculino), eles podem nos levar tanto a homogeneização dos grupos em questão, como a considerar o fenômeno discursivo e político em questão como decorrência pura e simplesmente de confrontos entre movimentos libertários e retrógrados. É imprescindível destrinchar e conferir a essa aparente relação de oposição outros sentidos para além de quaisquer polarizações.

Um primeiro passo nesse sentido envolve a compreensão de que os projetos de lei centrados na proibição da “ideologia de gênero”, muito mais do que parte de quaisquer movimentações de oposição ao atendimento das demandas dos movimentos feministas e LGBT, estão imbricados a um processo mais amplo que envolve a (re)produção e a reificação de um conjunto de saber-verdade sobre o sexo e o gênero orientado para a manutenção de determinados valores morais, sexuais e religiosos. Por isso, a partir da sugestão dada por Carrara (2015, p.324), trata-se de captar esses projetos de lei não através de dicotomias que estabelecem a contraposição entre forças sociais retrógradas, conservadoras e forças sociais libertárias, mas de fazer aflorar as formações discursivas que atuam como peças estratégicas no campo das relações de poder que envolvem a “caça às bruxas” a presença dos temas de gênero e sexualidade na escola movida por uma “caça ao sexo”.

É nesse sentido que desabrochou a pergunta que dá fôlego a essa dissertação: quais são os discursos que permeiam/compõem os projetos de lei contrários à chamada “ideologia de gênero”? Através dela, procuramos mapear os dispositivos de saber-poder que (re)produzem a capilaridade dos discursos e narrativas que compõem os projetos de lei centrados na produção de um dispositivo legal para proibir a discussão dos temas de gênero e sexualidade no espaço escolar, os seus efeitos e as diversas relações de poder que os atravessam. Para tanto, as pistas deixadas por Foucault (2015, p.111) indicam que não convém tentativas de captar esses discursos através meramente dos textos das propostas de leis porque eles não circulam de modo restrito apenas nas páginas desses documentos. Assim, os enunciados desses últimos não devem ser percebidos como simples tela de projeção dos discursos que os compõem (FOUCAULT, 2015, p. 111).

Muito além, a realização do mapeamento dos discursos que permeiam os projetos de lei coloca como imperativo a compreensão das interrelações entre poder-saber-verdade que atuam na sua produção e das diversas relações de poder que os envolvem. Isso porque as formações discursivas e as narrativas são inerentes às relações de poder e estão imbricadas a uma multiplicidade de mecanismos de poder-saber. O poder é “como uma rede produtiva de forças que atravessa todo o corpo social, ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso” (FOUCAULT, 1998, p. 08). Essa própria rede é formada por regimes de saber, de modo que há uma circularidade entre saber e poder. Ao mesmo tempo que forma saber, ele é produzido através do saber, seu exercício está ligado à enunciação de determinada verdade estabelecida pelo saber.

Essa compreensão decorre da analítica do poder *foucaultiana*, que pressupõe a liberação de uma representação “jurídico-discursiva” do poder, “cujo modelo seria essencialmente [...] centrado exclusivamente no enunciado da lei e no funcionamento da interdição” e no qual “todos os modos de dominação, submissão, sujeição se reduziriam [...] ao efeito da obediência” (FOUCAULT, 2015, p.96). Essa forma de percebê-lo diz respeito muito mais ao tipo de poder característico das sociedades clássicas, do que das sociedades ocidentais modernas, nas quais o poder se constitui muito mais através de um caráter produtivo do que essencialmente repressivo.

O poder na época clássica era centrado na figura do soberano que detinha a obediência dos seus súditos, ele tinha o direito de lhes ditar a vida e a morte. Foucault (2015, p. 147-148) aponta que ainda nesses termos, o direito à vida e a morte não é um privilégio absoluto, como era no caso da organização da família romana, na qual o pai detinha o absoluto direito sobre a vida de seus filhos, netos e seus escravos, podendo retirá-la, já que ele que a havia dado. O direito do soberano de dispor da vida e morte de seus súditos estava condicionado à a defesa de sua sobrevivência, de modo que o poder estava ligado, nas sociedades clássicas, ao “direito de apreensão das coisas, do tempo, dos corpos e, finalmente, da vida; culminava com o privilégio de se apoderar da vida para suprimi-la” (FOUCAULT, 2015, p.148).

Na modernidade acontece uma transformação do poder, que, ao contrário da época clássica, não provém de uma unidade de dominação ou de um ponto fixo central que é exercido de cima para baixo, ele se expande no corpo social e encontra forma em uma multiplicidade de instituições e diferentes técnicas de dominação utilizadas por elas (FOUCAULT, 2015, p.149). O poder passa a ser exercido não de modo unilateral, mas a partir de relações de poder que atuam por meio de uma rede de dispositivos e mecanismos sobre a vida, os corpos e o saber. Ele está e emana de todo lugar, seu exercício se dá a partir de diversos pontos e em meio a relações de forças móveis e desiguais (FOUCAULT, 2013, p.102. MACHADO, 2013, p.14).

Por isso, Foucault (1998, p.131) o pensa “em sua forma capilar de existir, no ponto em que [...] encontra o nível dos indivíduos, atinge seus corpos, vem se inserir em seus gestos, suas atitudes, seus discursos, sua aprendizagem, sua vida cotidiana” (FOUCAULT, 1998, p.131). Devido a essa capilaridade do poder, sua caracterização não pode ser feita a partir de uma racionalidade centrada na busca por uma natureza essencial, um fundamento, uma origem que lhe seja própria. O poder em si não existe, ele é exercido, é uma relação e como tal não é definível em termos de uma substância (do que é), mas através do seu exercício, da maneira pela qual ele “coloca em jogo relações entre indivíduos (ou entre grupos)” (FOUCAULT, 1995, p. 240). Assim, ele se constitui na modernidade enquanto:

uma multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através, de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais (FOUCAULT, 2015, p.100).

O objetivo delas são os efeitos de poder enquanto tal, seu alvo é atacar, não tanto ‘tal ou qual’ instituição de poder ou grupo ou elite ou classe, mas antes, uma técnica, uma forma de poder, que:

[...] aplica-se à vida cotidiana imediata [...] categoriza o indivíduo, marca-o com sua própria individualidade, liga-o à sua própria identidade, impõe-lhe uma lei de verdade, que devemos reconhecer e que os outros têm que reconhecer nele. É uma forma de poder que faz dos indivíduos sujeitos. Há dois significados para a palavra *sujeito*: sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e torna sujeito a (FOUCAULT, 1995, p. 235).

Foucault nos mostra (2015) que devido a essa objetivação do poder característico das sociedades modernas, as lutas contra as formas de sujeição ligadas à produção da subjetividade, especialmente, se tornam centrais e cada vez mais importantes, num movimento em que eles não decorrem simplesmente dos processos econômicos e sociais, no sentido de se constituírem “o ‘terminal’ de mecanismos de exploração e dominação”. Em vez disso, esses mecanismos de sujeição tendem a prevalecer *per se* ao mesmo tempo em que “mantêm relações complexas e circulares com outras formas”.

Esse poder característico das sociedades modernas Foucault (2015) chama de biopoder. Isso porque o poder centrado no direito de *causar* a morte, característico das sociedades clássicas, como já se viu, passa por uma transformação no sentido de *causar* a vida. A partir do

século XVII, é sobre a vida que a biopolítica e as novas tecnologias de poder centradas na vida desenvolverão seus pontos de fixação através de dois polos principais: as disciplinas do corpo e as regulações da população. (FOUCAULT, 2015, p. 151)

[...] o primeiro [...] centrou-se no corpo como máquina: no seu adestramento, na ampliação de suas aptidões, na extorsão de suas forças, no crescimento paralelo de sua utilidade e docilidade, na sua integração em sistemas de controle eficazes e econômicos – tudo isso assegurado por procedimentos de poder que caracterizam as disciplinas: anátomo-política do corpo humano. O segundo, que se formou um pouco mais tarde, por volta da metade do século XVIII, centrou-se no corpo-espécie, no corpo transpassado pela mecânica do ser vivo e como suporte dos processos biológicos: a proliferação, os nascimentos e a mortalidade, o nível de saúde de duração da vida, a longevidade, com todas as condições que podem fazê-las variar; tais processos são assumidos mediante toda uma série de intervenções e controles reguladores: uma bio-política da população (FOUCAULT, 2015, p. 151).

Ambos estão associados a produção da individualidade e de obediência, um globalizador e quantitativo concernente à população, o outro analítico, concernente ao indivíduo. Através dele o exercício desse poder terá por função investir na regulação da vida, na produção da subjetividade, na sujeição dos corpos e no controle das populações, se dá a partir de técnicas, dispositivos e disciplinas diversas que são utilizadas pelas instituições – como a família, a prisão, o quartel, o Exército, a escola, a polícia, o hospital e a administração das coletividades. E não somente, produzirá também diversas tecnologias de poder a partir de diversos saberes, como a medicina clínica, a criminologia, a psiquiatria, a psicopedagogia, a psicologia da criança, a psicanálise, a demografia, etc. O poder é assegurado por esses saberes e simultaneamente a constituição desses saberes está ligada ao crescimento do poder e desenvolvimento através dos aparelhos e das técnicas disciplinares. Disso desenrola-se a indissociabilidade entre poder e saber, o poder gera saber e saber gera poder e ambos amparam e são amparados pelos regimes de verdade.

A verdade é enunciada pelo discurso. O exercício do poder é assegurado pela produção da verdade mediante a circulação de um saber através das formações discursivas, entendidas, assim, como dispositivos de saber-poder. O discurso e as narrativas devem ser compreendidos como práticas e acontecimentos produtores de verdade perpassados cabo a rabo pelo poder. Por isso, nos informa Foucault (2015, p.140), ela é “um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados.” Ela “está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que a induz e que a reproduzem. ‘Regime’ da verdade, que não é simplesmente ideológico ou

superestrutural. É através das relações de poder que se define e se disputa a validade (a verdade) ou não de determinados saberes a partir dos quais atuam os efeitos de poder.

Assim, constituição dos discursos enquanto dispositivos centrais da interrelação entre poder-saber-verdade deve ser compreendida a partir das correlações de forças, lutas, estratégias e táticas. Isso porque não existe discurso fora do saber e das correlações de forças. Eles são elementos táticos no campo das relações de poder, de modo que não existe discurso fora do poder ou contraposto a ele (FOUCAULT, 2015, p.113). Como sugere Foucault (2015, p.111), essa função tática não é uniforme e nem estável, de modo que as formações discursivas devem ser entendidas como:

[...] como uma série de segmentos descontínuos, cuja função tática não é uniforme nem estável. [...] como os silêncios, nem são submetidos de uma vez por todas ao poder, nem opostos a ele. É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder; reforça-o, mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo (FOUCAULT, 2015, p.107).

Essa função estratégica do discurso no campo das relações de poder é assegurada e permeada pela já discutida interrelação entre poder e saber, na qual o saber é produtor de poder e o poder produtor de saberes, eles estão implicados mutuamente na produção de efeitos de poder/saber. As relações de poder só existem a partir da formação de um campo de saber e, ao mesmo tempo, o poder produz e apoia a formação do saber (MACHADO, 1998). O poder está intrinsecamente relacionado ao saber porque seu exercício é assegurado através de mecanismos estratégicos pelos regimes do saber, que por sua vez, estão ligados a constituição da verdade. Essa que é, aos olhos de Foucault, objeto de debate político, de tensionamentos e confronto social. Assim, constituído nessa articulação e constitutivo dela, o mundo do discurso deve ser entendido como uma multiplicidade de elementos discursivos que podem entrar em estratégias diversas, conforme a arquitetura das correlações de poder.

É essa distribuição que é preciso recompor, com o que admite em coisas ditas e ocultas, em enunciações exigidas e interditas, com o que supõe de variantes e efeitos diferentes segundo quem fala, sua posição de poder, o contexto institucional em que se encontra; com o que comporta de deslocamentos e de revitalizações de formulas idênticas para objetivos opostos (FOUCAULT, 2015, p.110).

Uma ferramenta metodológica que possibilita essa recomposição é a genealogia. Ela possibilita a compreensão da constituição dos discursos enquanto práticas atravessadas por



relações de poder. Em contraposição à razão cartesiana dedicada a tarefa de lançar luzes sobre origem e da essência do conhecimento, no sentido de ligar o ser como substância à verdade, o método genealógico se caracteriza pela oposição à pesquisa das “origens” e se lança à procura de como essa própria verdade almejada é construída nas “fronteiras dos jardins da razão”<sup>4</sup>. Foucault (2015, p.55) encontra inspiração em Friedrich Nietzsche para explicar essa recusa. Ele aponta que:

[...] primeiramente, a pesquisa, nesse sentido, se esforça para recolher nela a essência exata da coisa, sua mais pura possibilidade, a identidade cuidadosamente recolhida em si mesma, sua forma imóvel e anterior a tudo o que é externo, acidental, sucessivo. Procurar uma tal origem é tentar reencontrar “o que era imediatamente”, o “aquilo mesmo” de uma imagem exatamente adequada de si; é tomar por acidental todas as peripécias que puderam ter acontecido, todas as astúcias, todos os disfarces, querer tirar todas as máscaras para desvelar enfim uma identidade primeira (FOUCAULT, 2015, p. 58).

Entretanto, a analítica do poder sugere que por detrás das coisas não existe uma essência que lhe seja própria, apenas o fato de que elas são sem essência ou que “sua essência foi construída peça por peça a partir de figuras que lhe eram estranhas” (FOUCAULT, 2015, p. 58). A busca pela origem e pela essência das coisas traduz uma procura pela verdade absoluta. Mas, a partir das contribuições nietzschianas, Foucault (2015, p. 55) mostra que não existe uma raiz ou uma verdade inabalável a que se deve dedicar descobrir por meio de rigorosos métodos científicos. Isso porque todo conhecimento é fruto da invenção humana, a verdade *a priori* não existe, “ela está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e a apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem” (FOUCAULT, 2015, p.54).

Nesse sentido, cumpre, em vez de partir em busca gênese linear da verdade, perceber historicamente como ela é produzida e seus efeitos táticos “no interior dos discursos que não são em si nem verdadeiros, nem falsos” (FOUCAULT, 2015, p.44). É essa análise do porquê dos saberes, dos discursos e os seus entrelaçamentos com os sistemas de poder e as correlações de forças, que os situam como mecanismos e como peça de relações de poder, que constitui a genealogia (MACHADO, 1998, p. 11-12). Ela possibilita, por isso, o entendimento da (re)produção dos discursos a partir da operação de desatar os diversos nós e as linhas de forças do emaranhado de relações de poder e saber que os envolvem.

Daí o seu emprego para o mergulho nos documentos afim de localizar os discursos acionados no combate à chamada “ideologia de gênero”. Como sugere Foucault (1998, p.15)

---

<sup>4</sup> Essa expressão foi tomada de empréstimo da música *A praia* do mangueboy Chico Science.

“a genealogia é cinza, é meticulosa e pacientemente documentária, [...] trabalha com pergaminhos embaralhados, riscados, várias vezes reescritos.” Ela percorre por amontoados de papéis, resumos, fichas e resumos feitos a partir dos documentos que fragmentários, limitados em sua forma e conteúdo compreendem aquilo que Carrara chama de *aldeias-arquivos* (CARRARA, 1998, p. 54). O exercício genealógico, tal como os documentos, é fragmentário e por isso percorre as *aldeias-arquivos* não em busca de uma compreensão totalizante desse universo empírico, mas no sentido de captar os discursos que permeiam/compõem os documentos enquanto uma série de acontecimentos regulares e descontínuas permeados pelo poder.

A leitura genealógica do fenômeno político e discursivo da “ideologia de gênero” coloca como imperativo que as formações discursivas que permeiam/compõem os projetos de lei contrários às temáticas de gênero e sexualidade no sistema educacional sejam compreendidas enquanto acontecimentos discursivos a partir dos seus efeitos de poder, das relações de forças, das lutas, estratégias e táticas que as atravessam. Isso significa perceber como são produzidos e circulam os efeitos de verdade no interior dos discursos – uma vez que o poder se exerce vinculado à produção de determinado saber, que dita verdades – e de pôr em cena as emergências de forças e acontecimentos que estão por detrás das propostas de lei, nesse ponto a genealogia é “o salto pelo qual elas passam dos bastidores para o teatro” (FOUCAULT, 1988, p.24).

Há de se olhar para esses discursos não através do que é dito estritamente nos documentos, mas buscar localizar os dispositivos e as relações de poder que os envolvem. Isso porque, como assinala esse Foucault (2015), as formações discursivas são inerentes às relações de poder e estão imbricadas a uma multiplicidade de estratégias de poder/saber. Longe de uma operação centrada unicamente nos enunciados distribuídos pelas páginas dos projetos de lei, mapear genealógicamente os dispositivos que (re)produzem a capilaridade dos discursos antigênero implica na constituição e reconstituição das *aldeias-arquivos* em torno de diversos outros “cenários de emergência de gênero e sexualidade”. Envolve, assim, um percurso por uma multiplicidade de arquivos e episódios da história recente que giram em torno do fenômeno político e discursivo da “ideologia de gênero”.

O mergulho nessas *aldeias-arquivos* se dá no sentido de compreender mais a fundo a constituição e a capilaridade dos discursos, entendidos como dispositivos de saber-poder, acionados pelas propostas de lei e acionadores delas. Para isso, é fundamental começarmos o destrinchar os documentos à procura do modo como poder, saber e verdade se articulam nos acontecimentos discursivos que se desenrolam a partir da invenção da “ideologia de gênero”,

dentre os quais se estão as propostas de lei antigênero na escola como importantes peças estratégicas. Devido a isso, focar nos discursos que compõem esses projetos exige, primeiramente, que eles sejam situados enquanto dispositivos de poder-saber.

## **1.2 Considerações acerca dos Projetos de Lei**

Um Projeto de Lei se constitui como um conjunto de proposições normativas que é submetido à deliberação legislativa com intuito de produzir ou alterar uma lei, sujeito à sanção ou veto do Poder Executivo, caso aprovado. Esse instrumento jurídico pode partir da iniciativa dos parlamentares de órgãos legislativos municipais e estaduais e do Congresso Nacional, do Executivo e dos/as cidadãos/ãs. É por meio desse mecanismo normativo que políticos profissionais representantes de interesses religiosos e conservadores, principalmente, têm proposto incluir nas leis, diretrizes e documentos que balizam o sistema educacional no Brasil a proibição da abordagem dos temas e questões de gênero e sexualidade nas escolas sob a alegação de que ela se trata da veiculação de uma “teoria/ideologia de gênero”.

Essas investidas não devem ser desvinculadas da realidade social, uma vez que elas estão inseridas no campo das relações de poder-saber. A produção das normas é sempre produto de elaboração sócio histórica e, por isso, representa a cultura, enquanto campo simbólico, de uma sociedade em determinado momento, que não se trata de uma estrutura uniforme e coesa. Ela é atravessada por tensões e lutas em torno de diversas significações culturais que influem na produção da subjetividade. Por isso, Foucault (1998, p. 146) aponta que “a ideia de um corpo social constituído pela universalidade das vontades” é uma grande fantasia, pois não é o consenso que está em sua raiz, “mas a materialidade do poder se exercendo sobre o próprio corpo dos indivíduos” (FOUCAULT, 1998, p. 146).

É o poder que transforma, através de diferentes modos, os seres humanos – vivos na história natural ou na biologia – em sujeitos através de diferentes modos de objetivação. O sujeito e a subjetividade, bem como as estruturas sociais, por mais naturais que às vezes possam parecer, decorrem de construção social, de modo que não existe sujeito anterior à cultura. E por isso, tanto a constituição dos sujeitos como a dos grupos sociais não podem ser dissociadas dos processos socioculturais através dos quais ocorre a produção de ambos. Eles estão inseridos em uma determinada sociedade com um conjunto de normas, valores e crenças tecidas e disputadas nos/pelos regimes de poder-saber e fazem parte de relações de poder muito complexas enraizadas e distribuídas no corpo social de maneira rizomática.

Assim, as leis, como são produzidas por sujeitos e decorrem da ação de grupos específicos, envolvem uma multiplicidade de confrontos e disputas por interesses diversos no interior das relações de poder, de modo que não resultam de um consenso social e são destinadas a atender aos interesses supostamente uniformes da coletividade – como somos levados/as a crer. Elas estão ligadas ao exercício do poder, de modo que se constituem enquanto acontecimentos discursivos permeados pelos domínios e efeitos de saber-poder-verdade e conectam-se, assim, intrinsecamente a enunciação de uma dada verdade produzida no/pelo discurso – que, como já vimos, só produz efeitos de saber-verdade porque é atravessado pelo poder, daí a circularidade entre poder-saber-verdade.

É nesse campo que as proposições de lei voltadas à proibição da chamada “ideologia de gênero” devem ser situadas. Desde 2014, elas têm se espalhado capilarmente pelo Brasil a partir de uma coalescência de linhas de forças que procura o atendimento de seus interesses por meio da articulação de diferentes mecanismos e canais políticos. Uma dessas estratégias tem consistido na apresentação de propostas de lei que almejam a retirada do horizonte normativo da educação brasileira das políticas públicas de gênero e sexualidade. Nas casas legislativas estaduais e municipais tramitam ou já tramitaram pelo menos 64<sup>5</sup> propostas nesse sentido. No Congresso Nacional, foram apresentadas entre 2014 e 2017 onze propostas relacionadas a regulação da presença dos temas de gênero e sexualidade no espaço escolar, dez são projetos de lei, nove estão na Câmara dos Deputados e um no Senado Federal, além de uma Proposta de Emenda à Constituição (PEC) que tramita na Câmara.

Nessa pesquisa, optamos por analisar dez projetos de lei apresentados Congresso Nacional devido ao fato de que as propostas apresentadas no âmbito municipal e estadual são idênticas às proposições que tramitam no Congresso. Além disso, as proposições dos órgãos legislativos municipais e estaduais têm como objetivo produzir efeitos nos sistemas de ensino locais, enquanto as do Congresso buscam a alteração da educação nacional, que baliza a construção das agendas educacionais dos estados e municípios, uma vez que elas estão submetidas, apesar de relativa autonomia, às políticas de educação nacionais. Desse modo, a escolha por focar nos projetos que circulam a nível federal se justifica pelo fato de que eles possuem maior capacidade de influência nos rumos da educação brasileira, já que buscam a alteração de legislações nacionais, e, com isso, têm deslocado, de certo modo, a temática educacional para o centro das atenções e preocupações nas arenas políticas brasileiras.

---

<sup>5</sup> Ver anexo C.

É possível perceber que projetos apresentados no legislativo podem ser divididos em dois grupos, os que são voltados à proibição da chamada “ideologia de gênero”, entendida como a promoção das discussões de gênero e sexualidade na escola, e aqueles que buscam a instituição do Programa Escola Sem Partido (ESP) na principal lei que baliza a educação no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB – Lei nº 9394/1996). Chama a atenção nesse movimento o fato de que nos órgãos legislativos estaduais e municipais são preponderantes essas últimas propostas, enquanto, enquanto que no Congresso apenas duas proposições foram apresentadas nesse sentido. Esse predomínio é indicativo dos entrelaçamentos entre os dois tipos de propostas ao longo das emergências históricas de gênero e sexualidade nos debates recentes sobre a educação no país, ligados de modo intrínseco às próprias articulações entre os grupos e forças políticas envolvidas na elaboração e apresentação dos projetos de leis, sobre as quais nos debruçaremos ao longo dessa dissertação.

Apesar de ser possível identificar essas distinções entre as propostas, as finalidades que as perpassam é o mesmo, no sentido que parte delas demandam o combate ao que é chamado de “doutrinação ideológica”, por meio da instituição de uma “escola sem partido”, e parte delas é direcionada ao silenciamento do espaço escolar com relação ao gênero e a sexualidade. Além disso, no debate público todas são referidas como Projeto Escola Sem Partido, pois o ponto central e os mecanismos de saber acionados são os mesmos. Elas estão amparadas na sugestão de que a educação familiar deve ter precedência sobre a educação escolar e na proibição da discussão das temáticas de gênero e sexualidade, apontada em boa parte dos projetos como “ideologia de gênero”.

O intuito que as costuram é garantir, via dispositivos jurídicos, que os sistemas de ensino promovam uma educação pautada na neutralidade do conhecimento e sejam orientados pelo respeito às convicções políticas, morais e religiosas dos/as estudantes e de suas famílias, independentemente de quais sejam elas. A escola, conforme os projetos, não deve tomar e transmitir partido acerca de questões que possam entrar em conflito com as crenças apreendidas pelos/as alunos/as no âmbito privado, especialmente as que estejam relacionadas ao campo do gênero e sexualidade.

Os projetos voltados à proibição da “ideologia de gênero” são delineados a partir da alegação de que a discussão dessas temáticas no espaço escolar busca interferir no que é entendido e apresentado como o “natural” amadurecimento de gênero e da orientação sexual das crianças e adolescentes. Já os projetos orientados para a instituição de uma “escola sem partido” estão baseados na objeção ao que é chamado de “doutrinação ideológica” política e de gênero nas escolas brasileiras, caracterizada como um processo de manipulação dos/as

alunos/as pelos/professores que teria como finalidade influenciar os primeiros na adoção de certo posicionamento político partidário e no questionamento da apontada “natural” orientação sexual e de gênero e moral religiosa e sexual ensinada pelos pais.

Assim, o que se busca com esses dispositivos jurídicos é a institucionalização nas principais leis e diretrizes que orientam a educação no Brasil de uma “escola sem partido” articulada à proibição da discussão dos temas de gênero e sexualidade, caracterizados de maneira pejorativa nesse contexto como “ideologia de gênero”. Nesse aspecto as propostas quase se confundem, os projetos que visam instituir o Programa Escola Sem Partido – PL 867/2015 e PLS 193/2016 e os projetos que tramitam nos órgãos legislativos e estaduais – definem que a educação nacional deverá ser promovida com base no princípio do “direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.” Estabelecem também que “são vedadas, em sala de aula, a prática de doutrinação política e ideológica bem como a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes.” E por fim, no tocante às questões de gênero e sexualidade, dispõe que:

O Poder Público não se imiscuirá na orientação 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).

Destaca-se nesse artigo um saber sobre o sexo que o entende como pertencente aos domínios da natureza, pois recorre ao determinismo biológico – “a identidade biológica do sexo” – para naturalizar uma relação determinada entre o corpo, a personalidade e o comportamento, que enraíza na natureza a constituição de sujeitos femininos e masculinos, as diferenças estabelecidas entre ambos e um tipo de desejo próprio, o heterossexual, que se realiza essa distinção. É no interior desse saber que é construída, como demonstra Foucault (2013) ao falar dos dispositivos da sexualidade, a “verdade” dos sujeitos. É em torno da reificação e (re)produção dela que giram os projetos de lei. Esse ponto será aprofundado mais adiante, por ora, o importante é perceber que esse imperativo de reafirmação dessa “verdade” se dá por conta de um receio de que a discussão de gênero e sexualidade nas escolas possam afetar o desenvolvimento dessa coerência entendida como natural entre corpo, gênero e desejo.

Diante desse temor, surge a proposta de que a educação familiar deverá ter precedência sobre a educação escolar, afim de evitar que esse saber possa ser colocado em questão. Assim,

ela se repete em outros projetos de lei, como no PL 7180/2014, que determina como um princípio da educação o “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). A soberania da família na educação dos estudantes e o imperativo de que o conhecimento transmitido pelas escolas esteja pautado numa suporta “neutralidade” são os dois pilares essenciais desses projetos (MIGUEL, 2016, p. 608). Além, é claro, do imperativo da intocabilidade nas questões de ordem moral e religiosa, que alicerçam a proibição da presença dos temas de gênero e sexualidade.

Em consonância com os projetos do Escola Sem Partido estão os PL 1411/2015 e PL 7180/2014. O primeiro tipifica como crime de “assédio ideológico”, caracterizado de maneira muito próxima ao que o MESP nomeia de “doutrinação política e ideológica”, como se pode concluir pela definição apresentada no projeto:

Entende-se como Assédio Ideológico toda prática que condicione o aluno a adotar determinado posicionamento político, partidário, ideológico ou qualquer tipo de constrangimento causado por outrem ao aluno por adotar posicionamento diverso do seu, independente de quem seja o agente (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2015, p.2).

Os demais se voltam especificamente para o silenciamento das temáticas de gênero e sexualidade na escola, mas a partir da repetição de narrativas presentes nos PL já citados, tal como se vê no PL 2731/2015: “É proibida a utilização de qualquer tipo de ideologia na educação nacional, em especial o uso da ideologia de gênero, orientação sexual, identidade de gênero e seus derivados, sob qualquer pretexto” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2015a, p.2). O PL 1859/2015 prevê que: “A educação não desenvolverá políticas de ensino, nem adotará currículo escolar, disciplinas obrigatórias, ou mesmo de forma complementar ou facultativa, que tentam aplicar a ideologia de gênero, o termo ‘gênero’ ou ‘orientação sexual’” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2015b, p.2). Engajado também na regulação das discussões acerca da sexualidade está o PL 8933/2017, que aponta que: “As disciplinas sobre educação sexual somente serão ministradas ao aluno caso haja autorização dos pais ou responsáveis legais” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2017, p.2).

Evidencia-se na leitura das propostas a repetição e a complementaridade do teor dos projetos de lei, que são costurados pela demanda de institucionalização da proibição de quaisquer discussões ou saberes promovidos pela escola que possam ferir uma determinada moralidade que se mostra intimamente ligada a valores religiosos e políticos e a defesa do

modelo de família moderna, o que os difere é o direcionamento de cada um para as leis e diretrizes educacionais. Por detrás dessa conectividade há a articulação de diversas linhas forças e de diferentes estratégias que estão ligadas à emergência histórica de uma vinculação complexa entre grupos religiosos e conservadores mobilizada em torno da reação às temáticas de gênero e sexualidade e, em especial, da possibilidade de sua presença no campo educacional.<sup>6</sup>

Nesse sentido, os projetos de lei resultam de uma movimentação antigênero, expressão de um temor social com relação ao saber produzido pelos estudos e teorias de gênero. O conteúdo delas, (re)produzido em meio a cenários em que o gênero e a sexualidade figuram como áreas de disputas, apresenta como demanda o silenciamento das questões relacionadas a esses temas no campo da educação. Por isso, é possível inferir que elas despontam no cenário nacional como resistência à incorporação desse tema no sistema educacional brasileiro, ordenadas como uma parte importante da luta contra o amplo processo de construção de uma agenda de políticas públicas educacionais voltada às questões de gênero e de sexualidade, cujo foco é a promoção da igualdade de acesso à educação entre meninos e meninas, para a discussão no espaço escolar das desigualdades de gênero, da diversidade sexual e também para o combate ao preconceito, discriminação e violência baseadas nas práticas de gênero e sexualidade.

Esse dado inicial, num primeiro instante, leva a crer que estamos diante de uma tentativa de silenciar o espaço escolar sobre os temas de gênero e sexualidade através dos projetos de lei, que buscam instituir uma “escola sem partido” (supostamente neutra) e que estabelecem a censura dessas temáticas sob a alegação de que espaço público não é lugar adequado para tratar de quaisquer questões relacionadas a elas, uma vez que cabe à família, portanto ao espaço privado, a educação moral dos/as estudantes. Entretanto, a articulação vista anteriormente entre poder, saber e verdade tecida por Foucault nos guia a não conceber essas propostas normativas como mecanismos reguladores que buscam meramente a repressão ou a censura da abordagem das relações de gênero e da sexualidade na escola, mas a perceber que elas são atravessadas por um duplo regime de poder, repressivo e produtivo.

É inegável que elas entram em cena através do exercício de um poder jurídico, que opera por meio de práticas repressivas, como a busca por tornar lei a **proibição** explícita – que beira à censura – da discussão das questões de gênero e sexualidade no sentido de **impedir** quaisquer debates que possam questionar a ordem discursiva natural do sexo, do gênero e do desejo. Mas há de se perceber que essas propostas abrangem também, sobretudo, relações de poder

---

<sup>6</sup>Essa e outras emergências históricas serão objeto do segundo capítulo dessa dissertação, assim como as articulações políticas em torno das quais se encadeia a luta contra a chamada “ideologia de gênero” no sistema educacional brasileiro.



produtivo que ampara a regulação das práticas e da subjetividade através da **(re)produção** de determinados modos de ser e estar no mundo que se tornam inteligíveis no interior de regimes de saber-verdade. De modo que é importante imaginar que por detrás deles está o imperativo de calar, mas ao mesmo tempo falar sobre o gênero, de produzir e reiterar um determinado regime de saber-verdade sobre as relações, as práticas e os corpos.

Dessa maneira, para além do plano jurídico e repressivo, as propostas de lei são atravessadas por uma série de práticas discursivas que, permeadas pelo poder, se orientam muito mais para produção de subjetividades através de uma rede de saberes, do que pela interdição. Daí a necessidade de pensar se o que está em jogo com a tramitação desses projetos de lei é mesmo uma tentativa genuína de fazer calar a escola sobre o sexo e o gênero – através da imposição de um silenciamento e da repressão desses temas – ou em questão não está a (re)produção de um determinado regime de verdade, a partir da exigência de um silêncio tagarela que atua na proliferação de um conjunto de dizeres sobre a sexualidade e o gênero.

É por isso, que o foco deve recair no silenciamento enquanto uma prática discursiva, da qual a repressão não constitui seu caráter ou objetivo essencial, mas um de seus instrumentos e/ou efeito. O silêncio e o não-dizer sugeridos pela proibição da “ideologia de gênero” através da instituição de uma “escola sem partido” pertencem muito mais a uma ordem produtiva, do que repressiva, falam e (re)produzem muito mais que calam e reprimem. Ambos são elementos discursivos, O silêncio e o não-dizer, enquanto tais, podem figurar como produtores e efeitos dos regimes de poder-saber num jogo complexo e instável em que não é submetido ao poder determinantemente, nem oposto a ele (FOUCAULT, 2015, p. 110).

Desse modo, apesar da aparência repressiva, há de se perceber, entretanto, que os empenhos reguladores contra o que se chama de “ideologia de gênero” não se tratam meramente de um fazer calar através da imposição do poder de um grupo sobre outro – dos grupos conservadores e religiosos sobre os movimentos feministas e LGBT. O poder não é uma coisa que um indivíduo ou grupo detém e exerce diretamente sobre outro indivíduo ou grupo, seu exercício, ao contrário, se dá como uma relação, “um conjunto de ações de indivíduos e/ou grupos que são induzidas e respondem a outras ações de outros indivíduos e/ou grupos” (FOUCAULT, 1995, p.259).

É justamente como uma relação de poder – e não da imposição de poder – que o fenômeno antigênero se caracteriza, já que ele faz parte de um espectro de ações de grupos conservadores e religiosos que reagem às diversas ações e pautas dos movimentos feministas e LGBT e se configuram em torno da disputa pela ordenação dos dispositivos da sexualidade que

perpassam nossa existência, alocados em nossas subjetividades e produtores de nossas práticas, nossos desejos e corpos.

Nesse ponto, convém apontar que para Foucault (1995, p.244) o poder “é menos da ordem do confronto entre dois adversários, ou do vínculo de um com relação ao outro, do que da ordem do ‘governo’” (FOUCAULT, 1995, p.244). Mas não no sentido que estamos acostumados a pensar, governo, para além de se referir às estruturas políticas e à gestão dos Estados, designa “a maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos: governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes.” Essa acepção é fundamental para a compreender o que há de essencial nas relações de poder, que é o governo dos indivíduos uns pelos outros, ou seja, “modos de ação mais ou menos refletidos e calculados, porém todos destinados a agir sobre as possibilidades de ação dos outros indivíduos” (FOUCAULT, 1995, p.244).

Por isso, o modo de relação próprio ao poder consiste em ‘conduzir condutas’ e ordenar possibilidades de ação, no sentido em que “a ‘conduta’ é, ao mesmo tempo, o ato de ‘conduzir’ os outros (segundo mecanismos de coerção mais ou menos estritos) e a maneira de se comportar num campo mais ou menos aberto de possibilidades” (FOUCAULT, 1995, p. 243). O seu exercício é:

um conjunto de ações sobre ações possíveis; ele opera sobre o campo de possibilidade onde se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos; ele incita, induz, desvia, facilita ou torna mais difícil, amplia ou limita, toma mais ou menos provável; no limite, ele coage ou impede absolutamente, mas é sempre uma maneira de agir sobre um ou vários sujeitos ativos, e o quanto eles agem ou são suscetíveis de agir. Uma ação sobre ações (FOUCAULT, 1995, p. 243).

Isso nos ajuda a perceber que as relações entre as demandas movimentos feministas e LGBT e os empreendimentos morais que se contrapõem a elas se tratam menos de uma oposição imperativa de termos que se bloqueiam mutuamente do que de uma luta tecida por incitação recíproca e provocação permanente (FOUCAULT, 1995, p. 245). Em questão está uma série de resistências que são arquitetadas em função de disputas em torno de um regime de saber-verdade do sexo que tem como efeito o poder na sua forma capilar de existir e de se exercer, configurado a partir das possibilidades de ordenar condutas, corpos, desejos, práticas, o cotidiano, as subjetividades.

É como resistência às relações de poder de gênero e sexualidade que se dá criação de uma agenda de políticas públicas educacionais voltadas a essas temáticas, ela é fruto da ação política de sujeitos que imaginam a educação como um campo aberto de possibilidades para a promoção do debate e do questionamento das relações, muitas vezes discriminatórias,

opressoras e violentas, tecidas no interior dos dispositivos de gênero e sexualidade. É como resistência também que se articulam grupos e movimentos através da demanda política por uma “escola sem partido” e pela proibição da chamada “ideologia de gênero”, eles se opõem a discussão desses temas na escola porque temem uma possível desestabilização da moralidade sexual que defendem e consagram como natural, sagrada e legítima.

Ao considerar isso, torna-se relevante desmitificar o imaginário que associa a resistência apenas aos movimentos libertários e revolucionários, que ao longo da história que se opuseram a sistemas políticos, econômicos e culturais de opressão e dominação e propuseram a subversão das normas e padrões vigentes das sociedades de suas épocas. Esse ideário, por vezes, tende a coloca-la como ponto de oposição a um poder unilateral, aquilo que o barra. Entretanto, a resistência não pode ser a outra face ou o lado oposto do poder, ela não é exterior a ele porque

não existe com respeito ao poder, um lugar da grande Recusa – alma da revolta, foco de todas as rebeliões, lei pura do revolucionário. Mas sim resistências, no plural, que são casos únicos: possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício; por definição, não podem existir a não ser no campo estratégico das relações de poder. Mas isso não quer dizer que sejam apenas subproduto das mesmas, sua marca em negativo, formando, por oposição à dominação essencial, um reverso inteiramente passivo, fadado à infinita derrota. As resistências não se reduzem a uns poucos princípios heterogêneos; mas não é por isso que sejam ilusão, ou promessa necessariamente desrespeitada. Elas são o outro termo das relações de poder; inscrevem-se nessas relações como o interlocutor irreduzível. Também são, portanto, distribuídas de modo irregular: os pontos, os focos, de resistência disseminam-se com mais ou menos densidade no tempo e no espaço, às vezes provocando o levante de grupos ou indivíduos da maneira definitiva, inflamando certos pontos do corpo, certos momentos da vida, certos tipos de comportamento (FOUCAULT, 2015, pp. 104-105).

É isso que Foucault (2015, p. 104) procura demonstrar com sua conhecida constatação “que lá onde há poder há resistência.” Ela nos ajuda a compreender que as correlações de forças, devido ao seu caráter relacional, só existem em função de uma multiplicidade de pontos de resistência distribuídos em toda rede de poder, “que representam, nas relações de poder, o papel de adversário, de alvo, de apoio, de saliência que permite a apreensão” (FOUCAULT, 2015, p. 104). Como as propostas de proibição da chamada “ideologia de gênero” decorrem de relações de poder, elas são também atravessadas por resistências diversas que, amparadas em regimes de saber-verdade e elaboradas a partir de diferentes objetivos e estratégias, partem tanto da ação dos grupos e movimentos conservadores e religiosos, como dos movimentos feministas e LGBT.

Nesse caso, o objeto dessas resistências e relações de poder é conjunto de verdade-saber acerca do sexo e do gênero e a sua materialização no espaço escolar e na concretude do cotidiano. Essa disputa é acionada pela potencialidade dos regimes de saber na ordenação das condutas e da construção da subjetividade a partir da sexualidade e do gênero. Não é à toa que ela se desdobra em torno da escola. O combate à chamada “ideologia de gênero” recai sobre esse espaço por dois motivos centrais: primeiro, porque existe, mesmo que de forma incipiente, um processo de defesa e incorporação desse tema pelas políticas educacionais brasileiras; e, segundo, principalmente, porque o ambiente escolar se trata de uma arena de disputa política.

Depois da instituição familiar, a escola é o espaço nos processos de socialização através do qual os indivíduos acessam o mundo e a sua subjetividade. Ela se constitui como lugar privilegiado na constituição dos sujeitos, no qual, dentre muitos outros, os indivíduos aprendem se reconhecer como dotados de sexualidade. É preciso pontuar que para Foucault (1995, p. 235) a “iluminação” do sexo é operada no interior de mecanismos de saber-poder, dentre os quais estão discursos, as instituições e as práticas. A escola é uma dessas instituições, que por excelência que atua na proliferação dos regimes de saber-poder do sexo.

Na instituição escolar circulam práticas e mecanismos de poder-saber, isso faz dela um espaço institucional de poder desejo que produz e reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade (LOURO, 1997, p.80-81). As práticas escolares não se restringem a transmissão do saber, mas também, e essencialmente, da constituição de sujeitos masculinos, femininos e heterossexuais. Os currículos, as práticas, as normas, a linguagem, os materiais didáticos, os procedimentos avaliativos são construídos a partir de relações de gênero e produtores delas, ao mesmo tempo (LOURO, 1997, p.64).

Apesar de que a reificação das concepções e relações de gênero e sexualidade que costumam o corpo social estar presente na escola, ela não é apresentada de modo aberto. Muitas vezes as questões que envolvem o gênero e a sexualidade ficam submersas na paisagem escolar como temas devem ser tratados fora da escola. Ocorre daí o enganoso silenciamento dessas questões que opera como um dispositivo que de um lado, omite/reprime os sujeitos e as condutas sexuais que escapam dos modelos de gênero e da sexualidade esperados, e, de outro, reifica esses modelos e contribui para o estabelecimento de uma “matriz heterossexual”. Entretanto, essas questões estão e fazem parte da escola inevitavelmente, uma vez porque não podem ser desligadas dos sujeitos que circulam por ela, o problema consiste no modo como elas são ou não abordadas no cotidiano escolar (LOURO, 1997, p.131).

Nessa esteira, o impasse que marca as possibilidades de questionamento dos temas de gênero e sexualidade no ambiente escolar se dá em torno da verdade, no sentido *foucaultiano*,

que deve ir à escola sobre as categorias de gênero e a sexualidade e as relações baseadas nelas. E isso se evidencia pelas demandas de proibição da chamada “ideologia de gênero”<sup>7</sup>, que recorrem ao imperativo de silenciamento dessas questões fundamentado na proliferação de um conjunto de saberes sobre a sexualidade, relações e práticas dele resultantes. Diante disso, é importante perceber que essas reivindicações e as propostas de lei que delas emergem estão inevitavelmente ligados a caça à verdade do sexo que se impôs na modernidade através do que Foucault (2015) chama de dispositivo da sexualidade.

Isso nos leva a considerar os projetos de lei como dispositivos jurídicos sustentados por um por um saber jurídico, que é mobilizado para afirmar/reificar um conjunto de outros saberes que circulam em torno de série de disputas pelo *status* da verdade no campo das relações de saber-poder acerca do binômio sexo-gênero. Antes de aprofundarmos esse ponto, convém nos voltarmos para as formulações desse autor acerca do modo pelo qual a sexualidade e o sexo decorrem do poder e para o amplo debate promovido pelas (des)construções teóricas e conceituais sobre o binômio sexo-gênero. Prosseguiremos, assim, com o destrinchar dos projetos lei a partir da contextualização do regime de saber, dos mecanismos e estratégias nos quais estão alicerçadas essas propostas.

### **1.3 Dos dispositivos da sexualidade à (des)construção do sexo**

A atenção que os projetos de lei dão indiretamente à constituição dos sujeitos escolares da através da sexualidade e do gênero advém da extrema importância e denso significado que o sexo adquiriu nas sociedades modernas a partir do século XVII. Nessas ele é produtor de sentidos, movimentos, a vida, a subjetividade, os prazeres, de modo a tornar-se uma dimensão essencial através da qual os seres humanos são transformados em sujeitos de “sexualidade” dotados de um corpo e de desejos e reconhecidos enquanto tais. Essa centralidade que o sexo adquire na modernidade foi esmiuçada por Foucault (2013) em termos de poder a partir da noção de “dispositivos da sexualidade”.

De acordo com esse autor, “a articulação do biopoder será feita na forma de agenciamentos concretos que constituirão a grande tecnologia de poder do século XIX”

---

<sup>7</sup> Considera-se que o termo fenômeno político e discursivo da “ideologia de gênero” pode ter dois sentidos: primeiro, aquele atribuído pelos seus propaladores que sugere que há uma perniciososa “ideologia de gênero” veiculada através do Estado (por meio das políticas sexuais e reprodutivas), da mídia e pelos movimentos feministas e LGBT que ameaça os valores morais e familiares tradicionais. E um segundo que propõe que essa atribuição de sentido ao conceito de gênero e às pautas dos movimentos feministas e LGBT e sua (des)caracterização como “ideologia de gênero” se trata de um fenômeno discursivo e político que será nomeado, através da apropriação da expressão, de “ideologia de gênero”.

(FOUCAULT, 2013, p.153), dos quais o mais importante é o dispositivo da sexualidade. Nas relações de poder modernas, a sexualidade é o elemento dotado de maior instrumentalidade, que regula os corpos, o desejo, o uso dos prazeres, as práticas sexuais, o controle das populações, etc. De jeito que pode ser utilizada em muitas manobras e serve de ponto de articulação aos mais variados mecanismos de controle, domínio e resistências que se articulam-se uns aos outros, “segundo algumas grandes estratégias de saber e poder” (FOUCAULT, 2013, pp. 114-117).

A sexualidade é pensada por esse autor em termos de poder, daí a sua sugestão de que um dos emblemas que as sociedades modernas carregam é o sexo que fala. Muito mais do que atuar sobre o sexo através da repressão e da interdição, o poder se exerce no sentido de formar uma rede de saberes e, conseqüente, de estabelecer determinado regime de verdade em torno dele. Desse modo, na modernidade, o sexo foi colocado “no centro de uma formidável petição de saber” (FOUCAULT, 2013, p.88), cujos efeitos de saber-poder atuam muito mais no sentido de fazer falar sobre ele do que no de repressão e interdição. Se num período anterior, o sexo é regulado por um dispositivo de aliança que tinha como uma de suas bases a moralidade cristã, na modernidade isso se dá através do dispositivo da sexualidade que é sustentado por meio de um conjunto saberes específicos como a medicina, a pedagogia, a psiquiatria, a psicanálise, a demografia, etc.

Esse dispositivo desponta na passagem do XVII para o século VIII e XIX, quando os processos econômicos e as estruturas políticas não encontraram mais no dispositivo da aliança um instrumento adequado e suficiente para as formas de controle e domínio dos corpos e da vida. Sustentados pela tecnologia da “carne” e do pecado os sistemas de aliança se centravam nas proibições, na valorização da sexualidade adulta matrimonial voltada para a reprodução, na contenção e pudores do corpo, dos desejos e dos prazeres e nos imperativos de decência (FOUCAULT, 2013, p. 126). Essas técnicas de poder não são suficientes para as formas de controle das sociedades ocidentais modernas, nas quais, como já dito anteriormente, o poder se exerce muito mais a partir de um caráter produtivo do que de interdição e proibição.

O dispositivo de aliança tinha como base o “sistema de matrimônio, de fixação e desenvolvimento dos parentescos”, de transmissão de nomes e de riquezas, daí sua função de regular o corpo social no sentido de reproduzir as tramas de relações e manter as leis que as regem através, principalmente, do direito (dos sistemas de interdição-proibição) e da “reprodução” como fim único do vínculo entre os parceiros sexuais (FOUCAULT, 2013, pp. 117-118).

De acordo com a descrição que Foucault faz desse dispositivo, é possível assinalar que inicialmente sua questão principal era baseada numa problemática de relações permitidas e proibidas “(adultério, relações fora do casamento, relação com a pessoa interdita pelo sangue, ou a condição, o caráter legítimo ou não do ato de conjunção)” (FOUCAULT, 2013, p.119). Posteriormente, a problemática da relação se desloca para a problemática da “carne, que terá como cerne o corpo, a “sensação da natureza do prazer”, os “movimentos mais secretos de concupiscência”, as “formas mais sutis da deleitação e do consentimento”. (FOUCAULT, 2013, p.119).

No decorrer do século XIX, o dispositivo da aliança foi atravessado por novas técnicas de poder que atuam muito mais através de um regime de produção da sexualidade do que de repressão ou interdição do sexo (FOUCAULT, 2013, p. 125). Esse aparato técnico deriva e é parte constitutiva do “novo” dispositivo que estava sendo formado que tem como razão não a reprodução ou a proibição, mas “o proliferar, o inovar, anexar, inventar, penetrar nos corpos de maneira cada vez mais detalhada e controlar as populações de modo cada vez mais global” (FOUCAULT, 2013, p. 118). Daí emerge uma intensificação do corpo que o coloca como objeto de saber e como elemento estratégico nas relações de poder, por isso a vinculação desse “novo” dispositivo com o organismo, com a regulação da vida.

Essa tecnologia do sexo que começa a se desenvolver, a partir de então, é nova porque apesar de não ser inteiramente independente da temática do pecado, escapava à instituição eclesiástica para se transformar, através de diversos saberes – medicina, pedagogia, economia, etc. em um dispositivo que fazia do sexo não apenas “uma questão leiga, mas negócio de Estado; ainda melhor, uma questão em que, todo o corpo social e quase cada um de seus indivíduos eram convocados a porem-se em vigilância” (FOUCAULT, 2013, p.126). Assim, o dispositivo da sexualidade nasce em resposta à necessidade de regulação da vida, mas ele brota apoiado no sistema de aliança e nas regras que o regem, de modo que, sem o substituir, reduz sua importância e passa a sustentá-lo a partir de diversas técnicas de poder/saber.

Tal como no dispositivo de aliança, a família é um dos principais elementos em torno dos quais se constitui o dispositivo da sexualidade, “como um ponto de passagem particularmente denso pelas relações de poder; entre homens e mulheres, entre jovens e velhos, entre pais e filhos, entre educadores e alunos, entre padres e leigos, entre administração e população” (FOUCAULT, 2013, p. 114). Mas se no dispositivo da aliança, a instituição familiar tinha a função de garantir as relações de aliança, na modernidade, seu papel vai ser de fixar a sexualidade e constituir seu suporte permanente. É ela que garantirá uma sexualidade que não esteja vinculada às regras de aliança e que, ao mesmo tempo, dará vida e corpo a essas regras,

através da constituição de saberes em torno do sexo. É nesse sentido, que Foucault (2013, p. 119) aponta que “a família é o permutador da sexualidade com a aliança: transporta a lei e a dimensão do jurídico para o dispositivo de sexualidade; e a economia do prazer e a intensidade das sensações para o regime da aliança.”

O dispositivo da sexualidade captura através rede de técnicas de saber-poder o que podia comportar de perigoso para o dispositivo da aliança, ou o que Foucault (2013, p. 112) chama de “figuras mistas de aliança desviada e sexualidade anormal ” – cujos personagens são “a mulher nervosa, a esposa frígida, a mãe indiferente ou assediada por obsessões homicidas, o marido impotente, sádico, perverso; a moça histérica ou neurastênica, a criança precoce e já esgotada, o jovem homossexual que recusa o casamento ou menospreza sua própria mulher ” (FOUCAULT, 2013, p.121). É assim, que o dispositivo da sexualidade vai ser constituído a partir de:

[...] uma família reorganizada com laços mais estreitos, intensificada com relação às antigas funções que exercia no dispositivo de aliança. Os pais, os cônjuges, tornam-se, na família, os principais agentes de um dispositivo da sexualidade que no exterior se apoia nos médicos e pedagogos, mais tarde nos psiquiatras, e que, no interior, vem duplicar e logo “psicologizar” ou “psiquiatrizar” as relações de aliança (FOUCAULT, 2013, p.121).

É a partir dela que nasce uma demanda para resolver os conflitos entre sexualidade e aliança, tarefa operada por um conjunto de mecanismos de saber-poder, que, investidas nela a partir da exterioridade, contribuirá para solidificá-la em sua forma moderna (FOUCAULT, 2013, p. 122). Para resolver as interferências da sexualidade nos sistemas de aliança, a instituição familiar se abre a escuta e ao exame dos mais variados especialistas, médicos, pedagogos, psiquiatras, padres, pastores, etc. Ela se constitui, assim, como um “fator capital de sexualização”, cuja formação se dá a partir da “carne” e se desenvolve a partir de quatro estratégias através das quais desdobra no século XIX o dispositivo da sexualidade, a sexualização da criança, a histerização da mulher, regulação da população e especificação dos perversos (FOUCAULT, 2013, p. 125).

Esses elementos em torno dos quais se desenvolve o dispositivo da sexualidade são estabelecidos a partir da instituição médica e da exigência da normalidade se centram na questão da vida e da doença, ao invés do problema da morte e do castigo eterno, de modo que a problemática da carne é deslocada para o organismo (FOUCAULT, 2013, p. 128). É nesse sentido que eles se constituem a partir da pedagogia, que objetivava a sexualidade específica da criança; da medicina, com o corpo das mulheres como cerne; da demografia, visando – “mediante a responsabilização do casais relativamente a todo o corpo social (que é preciso



limitar ou, ao contrário, reforçar)” (FOUCAULT, 2013, p. 116) – a regulação e controle dos nascimentos; e, posteriormente, através da separação da medicina do sexo da medicina geral do corpo, por meio da qual foi desenhada a “psiquiatrização do prazer perverso” com o intuito de normalizar e patologizar as condutas sexuais visando a constituição de uma tecnologia corretiva para as “perversões” e quaisquer outros modos considerados anômalos (FOUCAULT, 2013, pp. 116-128-129).

É por isso que reduzir o sexo “à sua função reprodutiva, à sua forma heterossexual adulta e à sua legitimidade matrimonial não explica [...] os múltiplos objetivos visados, os inúmeros meios postos em ação nas políticas sexuais concernentes aos dois sexos” na modernidade (FOUCAULT, 2013, p. 114). Com essa afirmação não se pretende, obviamente, negar o papel que esse dispositivo desempenha na produção/reiteração de uma moralidade das relações sexuais baseadas em um caráter heterossexual/reprodutivo. O que se busca com ela é a sugestão que há outros elementos estratégicos que desenvolvem dispositivos de saber-poder e a produção constante de métodos e procedimentos voltados à regulação da subjetividade, dos corpos e do desejo, que estão intimamente relacionados a necessidade de elaboração de uma “verdade” sobre o sexo.

O problema é o seguinte: como se explica que, em uma sociedade como a nossa, a sexualidade não seja simplesmente aquilo que permita a reprodução da espécie, da família, dos indivíduos? Não seja simplesmente alguma coisa que dê prazer e gozo? Como é possível que ela tenha sido considerada como o lugar privilegiado em que nossa “verdade” profunda é lida, é dita? Pois o essencial é que, a partir do cristianismo, o Ocidente não parou de dizer “Para saber quem és, conheças teu sexo”. O sexo sempre foi o núcleo onde se aloja, juntamente com o devir de nossa espécie, nossa “verdade” de sujeito humano (FOUCAULT, 1982, p. 1).

A respeito dessa questão, Foucault (1982, p.1) aponta que “com uma constância que chega às raias da teimosia, as sociedades do ocidente moderno [...] situavam essa questão do “verdadeiro sexo” numa ordem de coisas onde se podia imaginar que só contam a realidade dos corpos e a intensidade dos prazeres” (FOUCAULT, 1982, p.1). Ele demonstra que a ideia de que a cada corpo é reservado uma identidade sexual específica – masculina ou feminina – está ligada a emergência das teorias biológicas da sexualidade, das concepções jurídicas do indivíduo e das formas de controle administrativo nos estados modernos ao longo do século XIX. Dela resulta o imperativo rigoroso do exame da anatomia genital para descobrir qual o sexo que a natureza escolheu para cada indivíduo, o qual conseqüentemente a sociedade exigirá que seja mantido (FOUCAULT, 1982, p.3). Disso decorre o imaginário que permeia nossas sociedades de que se deve ter um sexo feminino ou masculino, de que não devemos nos enganar

a respeito dele e de que ele esconde o que há de mais verdadeiro em nós mesmos (FOUCAULT, 1982, p.3).

As contribuições *foucaultianas* nos levam a assinalar que o sexo, tal como o conhecemos, é um objeto histórico, produzido no interior do dispositivo da sexualidade, que demarca:

Um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentes, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos (FOUCAULT, 1982, p. 04).

Esse conjunto heterogêneo recoberto pela sexualidade produziu, em determinado momento, como a ideia de sexo como elemento essencial do seu próprio discurso e talvez de seu próprio funcionamento. Ele não se aplicou diretamente ao sexo, mas ao corpo, aos órgãos sexuais, aos prazeres, às relações de aliança, às relações interindividuais, etc. É assim, que vemos, primeiramente, no século XVIII, aparecer uma sexualidade e depois, no século XIX, o sexo (FOUCAULT, 1998, pp.258-259).

Laqueur (2001, p.16) demonstra também que o sexo está inserido em uma ordem cultural que transcende a biologia, no sentido de apontar que a natureza sexual humana marcada pela diferença entre dois sexos nem sempre existiu, ela se dá a partir do período assinalado por Michel Foucault. Desde a antiguidade clássica até o século final do XVII imperou “um modelo de sexo único/carne única que dominou a ideia de diferença sexual” (LAQUEUR, 2001, p. 41). É assim que:

durante milhares de anos acreditou-se que as mulheres tinham a mesma genitália que os homens, só que – como dizia Nemesius, bispo de Emesa, do século IV – “a delas fica dentro do corpo e não fora”. Galeno, que no século II d.C. desenvolveu o mais poderoso e exuberante modelo da identidade estrutural, mas não espacial, dos órgãos reprodutivos do homem e da mulher, demonstrava com detalhes que as mulheres eram essencialmente homens, nos quais uma falta de calor vital – de perfeição – resulta na retenção interna das estruturas que no homem são visíveis na parte externa. [...] Nesse mundo, a vagina é vista como um pênis interno, os lábios como o prepúcio, o útero como o escroto e os ovários como os testículos (LAQUEUR, 2001, p.16).

A diferença sexual nesse modelo não era centrada na anatomia dos corpos, só havia um sexo, “no qual mulheres e homens eram classificados conforme seu grau de perfeição [...] ao longo de um eixo cuja a causa final era masculina” (LAQUEUR, 2001, p. 17). Os corpos eram pensados como dotados de um só sexo, a diferença entre eles era percebida em termos de uma

hierarquia entre o corpo do homem, considerado como perfeito, e o corpo da mulher, visto como imperfeito. Conforme Laqueur (2001, p. 17-18), a partir do final do século XVII emerge um novo modelo representativo das diferenças entre homens e mulheres alicerçado na distinção biológica constatável na natureza através dos sexos. A visão dominante da diferença sexual que se estabelece nesse período defende,

Que há dois sexos estáveis, incomensuráveis e opostos, e que a vida política, econômica e cultural dos homens e das mulheres, seus papéis no gênero, são de certa forma baseados nesses “fatos”. [...] A biologia – o corpo estável, não histórico e sexuado – é compreendida como o fundamento epistêmico das afirmações consagradas sobre a ordem social (LAQUEUR, 2001, p.17).

Essa mudança no modo de compreender os corpos e as diferenças observáveis entre eles demonstra que o sexo é fruto da elaboração cultural e política, de modo que decorre de relações de poder e de regimes de poder-saber. Nem sempre, ao longo da história, existiu os sexos feminino – relacionado a identificação de uma vagina – e masculino – relacionado a identificação de um pênis – e a centralidade que lhe é atribuída nos processos de construção da subjetividade, na definição de uma “verdade” sobre os sujeitos. A distinção entre homens e mulheres no modelo de sexo/carne única era feito pelo gênero, de modo que não era necessariamente o sexo que guardava a “verdade” do sujeito. Desse modo, gênero “que nós consideraríamos uma categoria cultural, era o primário ou “real”. [...] Ser homem ou mulher era manter uma posição social, uma lugar na sociedade, assumir um papel cultural, não ser organicamente um ou outro de dois sexos incomensuráveis” (LAQUER, 2001, p. 19).

Laqueur (2001, p.22) se empenha em mostrar que a mudança na forma de perceber os corpos está ligada ao estabelecimento de uma “verdade” da sexualidade pela ciência. Mas esse saber produzido não decorre necessariamente de uma ampliação do conhecimento científico acerca do sexo, uma vez que o próprio campo científico cria esse saber específico para assegurar um conjunto de verdades asseguradoras dos exercícios de poder diversos que se deslocaram para a disciplinarização, regulação e controle dos corpos e das populações pelos Estados modernos. A Ciência Moderna fez muito mais do que evidenciar dados neutros através de uma *Scientia Sexualis*, ela serviu a interesses específicos distribuídos nas teias do poder, “descobrimo ou comprovando os aspectos da diferença sexual que haviam sido ignorados” (LAQUEUR, 2001, p.192). Nesse âmbito, esse conhecimento sobre o sexo, que aparece na modernidade, está muito vinculado a uma linguagem e política de gênero que influenciou “não só a interpretação dos dados clínicos e de laboratório, como também a sua produção” (LAQUEUR, 2001, pp. 192-193).

Nessa senda, “a forma como os dois sexos modernos, como nós o imaginamos, foram e continuam a ser inventados” como fundamento biológico do que é ser homem e do que é ser mulher, do que é ser feminino e do que é ser masculino podem ser entendidos por duas explicações, uma epistemológica e uma política (LAQUEUR, 2001, p. 191): “A primeira é parte da história na qual o fato é mais claramente distinguido da ficção, a ciência da religião e a razão da credulidade. [...]”. Essa distinção estabeleceu “a divisão entre o possível e o impossível, entre o corpo e o espírito, entre a verdade e a falsidade, entre o sexo biológico e o gênero teatral.” Essas transformações estão relacionadas a emergência de uma nova episteme a partir do final século XVII, com o Iluminismo. Laqueur (2001, p. 191) recorre a Foucault para apontar que a visão epistemológica na qual:

“os sinais e as semelhanças eram entremeadas umas com as outras em uma espiral sem fim”, no qual “a relação do microcosmo com o macrocosmo devia ser concebida como garantia desse conhecimento e como limite de sua extensão”, terminou por volta do século XVII. Todas as formas complexas onde as semelhanças entre corpos e entre corpos e cosmo, confirmavam uma ordem de um mundo hierárquico foram reduzidas a um único plano: a natureza. No mundo da explicação reducionista o que importava era um fundamento simples, horizontal e imóvel fato físico: o sexo (LAQUEUR, 2001, p. 191).

Assim,

No final do século XVII, em certos contextos específicos, o corpo não era mais visto como um microcosmo de uma ordem maior, na qual cada partícula da natureza é posicionada dentro de várias camadas de significação. A ciência não mais gerava as hierarquias de analogias, as semelhanças que levaram o mundo inteiro a tentativas científicas, mas criava um corpo do conhecimento ao mesmo tempo infinito e extremamente pobre [...]. O sexo do Iluminismo – como fundamento biológico do que é ser masculino e feminino – foi tornado possível por essa mudança epistêmica (LAQUEUR, 2001, p. 22).

Ao lado dessa transformação, a produção dos dois sexos se deu também graças a determinadas circunstâncias políticas.

A política, amplamente compreendida como competição de poder, criou novas formas de constituir o sujeito e as realidades sociais dentro das quais o homem vivia. Falar em tom sério sobre sexualidade era, inevitavelmente, falar sobre a ordem social que ela representava e legitimava. [...]

Os discursos antigos de biologia reprodutiva, ainda mais persuasivos no início do século XVIII, ligavam as qualidades íntimas e experientes do prazer sexual à ordem social e cósmica. Mais genericamente, a biologia e a experiência sexual humana refletiam a realidade metafísica na qual se acreditava que a ordem social repousava. A nova biologia, em sua busca pelas diferenças fundamentais entre os sexos [...] emergiu precisamente quando as fundações da velha ordem social foram abaladas de uma vez por todas (LAQUEUR, 2001, p.22).

A reconstrução e reinterpretação dos corpos foram estão intimamente relacionadas às mudanças sociais, culturais, econômicas e políticas que deram forma Ocidente Moderno. Entretanto, elas

não foram, por si sós, explicações para a reinterpretação dos corpos. A ascensão da religião evangélica, a teoria política do Iluminismo, o desenvolvimento de novos tipos de espaços públicos no século XVIII, as ideias de Locke de casamento como um contrato, as possibilidades cataclísmicas de mudança social elaboradas pela Revolução Francesa, o conservadorismo pós-revolucionário, o feminismo pós-revolucionário, o sistema de fábricas com sua reestruturação da divisão sexual do trabalho, o surgimento de uma organização de livre mercado de serviços ou produtos, o nascimento das classes, separadamente ou em conjunto – nas disso causou a construção de um novo corpo sexuado. A reconstrução do corpo foi por si só intrínseca a cada um desses desenvolvimentos (LAQUEUR, 2001, p. 22).

Assim, Laqueur (2001, p.192) mostra que o contexto em que se dá o estabelecimento dos dois sexos opostos e complementares é marcado por diversas disputas pelo poder e posição no espaço público, especialmente no século XIX pós-revolucionário, entre homens e mulheres, feministas e antifeministas.

Quando, por várias razões, a ordem transcendental preexistente ou os costumes de tempos imemoriais tornaram-se cada vez mais uma justificativa plausível para as relações sociais, o campo de batalha do gênero mudou para a natureza, para o sexo biológico. A anatomia sexual distinta era citada para apoiar ou negar todas as formas de reivindicações em uma variedade de contextos sociais, econômicos, políticos, culturais ou eróticos. (O desejo do homem pela mulher e da mulher pelo homem era natural ou não – daí a nova máxima “os opostos se atraem”). Qualquer que fosse o assunto o corpo tornou-se o ponto decisivo (LAQUEUR, 2001, p. 192).

Aos poucos as fronteiras das genitálias dos corpos, antes entendidas como de grau de perfeição e não de espécie – as mulheres eram imaginadas como homens imperfeitos –, passaram a serem interpretadas a partir da diferença sexual que recorre a oposição complementar feminino-masculino (LAQUEUR, 2001, p. 41). A ciência moderna somada a um contexto histórico específico, como já mencionado, teve um papel central nessa delimitação discursiva do sexo, ela própria constitui a base das teorizações sobre corpos distintos física e moralmente a partir da sexualidade. Nessa senda, a natureza dessas distinções sexuais

é logicamente independente de fatos biológicos pois, já impregnada na linguagem da ciência, pelo menos quando aplicada a alguma construção culturalmente ressonante de diferença sexual, está a linguagem do gênero. Em outras palavras, tudo menos as declarações mais estritas sobre sexo são desde o início, carregadas de trabalho cultural feito por essas proposições. Apesar

da nova condição epistemológica da natureza como base sólida de distinções, e apesar da acumulação de fatos sobre sexo, a diferença sexual dos séculos pós-revolução científica não ficou mais estável do que era. Dois sexos incomensuráveis eram e são, tanto produtos da cultura como e é o modelo de sexo único. [...] O sexo [...] substituiu o que nós poderíamos chamar de gênero como categoria basicamente fundamental. Na verdade, uma estrutura onde o natural e o social podiam ser claramente distinguidos entrou em ação (LAQUEUR, 2001, p. 193).

Disso decorre o entendimento de que o sexo só pode ser explicado através das relações de poder-saber sobre o gênero, que nesse contexto é construído, juntamente com o sexo, de maneira performática no interior de regimes de verdade-saber sobre os corpos e os sujeitos. Com isso, não pretendemos afirmar que o gênero é construído a partir das distinções observáveis entre os sexos, mas que essas próprias diferenças são construídas pelo poder, pois, como evidencia Laqueur (2001, p. 23), “tudo que se queira dizer sobre o sexo – de qualquer forma que o sexo seja compreendido – já contém em si uma reivindicação sobre gênero” (LAQUEUR, 2001, p. 23). Daí a afirmação desse autor de que o sexo só é explicável dentro de dos contextos de disputas sobre o gênero e o poder (LAQUEUR, 2001, p. 23).

O sexo, portanto, é sempre atravessado pelo gênero, de modo que ele é tão construído culturalmente, quanto o próprio gênero. “As fronteiras entre o ‘natural e o ‘não natural’ são facilmente borradas quando se trata de defini-las a partir do que é considerado dentro ou fora das normas sociais” (MACHADO, 2005, p.254). Isso significa que o sexo decorre, em grande parte, de um “olhar generificado” sobre a anatomia dos corpos e não propriamente da natureza (MACHADO, 2005, p.255). Essa compreensão se insere em um debate amplo acerca de uma pretensa “naturalidade” das dicotomias de sexo e gênero (MACHADO, 2005, p. 255).

### **1.3.1 Das dicotomias sexo-gênero aos usos e abusos do gênero**

A dicotomia sexo-gênero atravessa a forma como vivenciamos e percebemos nossas identidades a partir dos marcadores da sexualidade. Através dos *dispositivos da sexualidade*, o sexo é interpretado com um elemento natural constitutivo nossos corpos, de modo que ele é percebido como intrinsecamente relacionado a construção social ou natural das nossas identidades femininas ou masculinas – o gênero. Na modernidade, ele aparece como um novo fundamento biológico do gênero, tecido e vivenciado pelos sujeitos. As formulações das relações entre sexo e gênero são permeadas por tensões diversas entre

a linguagem, de um lado, e a realidade extralinguística de outro, entre natureza e cultura; entre o “sexo biológico” e os intermináveis marcos de diferença

social e política. Nós nos mantemos em suspenso entre o corpo como uma massa de carne extraordinariamente frágil, sensível e passageira, que todos nós conhecemos bem – bem demais – e o corpo tão profundamente ligado aos significados culturais não é acessível sem mediação.

A distinção analítica entre sexo e gênero expressa essas alternativas e sempre foi precária. Além daqueles que eliminaram o gênero argumentando que as chamadas diferenças culturais são verdadeiramente naturais, houve uma poderosa tendência entre as feministas de esvaziar o sexo do seu conteúdo argumentando, ao contrário, que as diferenças naturais são verdadeiramente culturais (LAQUEUR, 2001, p.23).

Essa dicotomia entre sexo e gênero atravessa grande parte das teorias feministas. As distinções entre os sexos explicadas como decorrência da natureza sustentaram e sustentam as relações de poder entre homens e mulheres. Diante disso, os movimentos feministas emergiram nos anos 1960 pautados fortemente no questionamento das diferenças e desigualdades estabelecidas entre o sexo feminino e o sexo masculino, buscando demonstrar que elas não eram justas e muito menos frutos da natureza (PISCITELLI, 2002, p.08). O feminismo se constitui, inicialmente, como um movimento social e político, que

tinha como objetivo mudar as condições das mulheres, reconhecendo que para isso precisaria mudar o mundo. A partir do projeto abertamente político logo surgiu um projeto intelectual – acadêmico mesmo: a teoria feminista. A teoria feminista foi em geral entendida, pelo menos por suas primeiras autoras, como em si mesma uma forma política – isto é, como “política por outros meios”. Pretendia facilitar a mudança no mundo e da vida cotidiana analisando – e expondo – o papel que as ideologias de gênero<sup>8</sup> desempenham (e têm desempenhado) no esquema abstrato subjacente a nossos modos de organização (FOX-KELLER, 2006, p. 15).

Devido ao fato de o movimento feminista ser bastante heterogêneo, é mais prudente falar em feminismos e teorias feministas. Apesar das divergências, é possível encontrar alguns pontos compartilhados pelas suas diferentes abordagens desenvolvidas inicialmente, que

afirmam a existência da subordinação feminina, mas questionam o suposto caráter natural dessa subordinação. Elas sustentam, ao contrário, que essa subordinação é decorrente das maneiras como a mulher é construída socialmente. Isso é fundamental, pois a ideia subjacente é a de que o que é construído pode ser modificado. Portanto, alterando as maneiras como as mulheres são percebidas seria possível mudar o espaço social por elas ocupado. Por esse motivo, o pensamento feminista colocou reivindicações voltadas para igualdade no exercício dos direitos, questionando, ao mesmo

---

<sup>8</sup>Percebam como se dá a utilização da expressão ideologias de gênero. Totalmente distinta do significado empregado ao termo pelos grupos conservadores, durante muito tempo ela foi utilizada pela teoria feminista para designar o conjunto das ideias e das representações sociais construídas acerca das diferenças entre homens e mulheres, entre o feminino e o masculino e os papéis que lhe são atribuídos, que reforçam a elaboração social dos sujeitos. A sua ressignificação discursiva da categoria de gênero pelos grupos conservadores e religiosos evidencia que o conceito está em permanente disputa.

tempo, as raízes culturais destas desigualdades. As feministas trabalharam em várias frentes: criaram um sujeito político coletivo – as mulheres – e tentaram viabilizar estratégias para acabar com a sua subordinação. Ao mesmo tempo procuraram ferramentas teóricas para explicar as causas originais dessa subordinação (PISCITELLI, 2002, p. 08).

Muitas dessas teorias iniciais interpretam as diferenças entre homens e mulheres e a subordinação decorrente da hierarquização entre elas como fruto do modo como as diferenças biológicas entre os sexos são percebidas e significadas culturalmente. Nessa esteira, elas buscaram explicar as causas para as desigualdades entre homens e mulheres, algumas vertentes se empenharam em delimitar as origens da subordinação e opressão das mulheres<sup>9</sup>, outras, mais radicais, buscaram demonstrar que para libertar as mulheres seria preciso eliminar a própria distinção sexual, pois com isso as diferenças genitais não seriam mais significadas pela cultura (PISCITELLI, 2002, p. 09). É através, principalmente, do desenvolvimento dessas últimas que a categoria “mulher”<sup>10</sup> adquire uma centralidade nas teorias feministas enquanto sujeito político do movimento feminista. Por meio dela, se buscava demonstrar que

para além de questões de raça, as mulheres, são oprimidas pelo fato de serem mulheres, pela sua *womanhood*. Essa ideia foi útil, em termos políticos, para desenvolver o próprio conceito de feminismo, diferenciando-o, no contexto específico das discussões que tinham lugar nos Estados Unidos e na Inglaterra, do “pensamento de esquerda”. O reconhecimento político das mulheres como coletividade ancora-se na ideia de que o que une as mulheres ultrapassa em muito as diferenças entre elas. Dessa maneira, a “identidade” entre as mulheres tornava-se primária. (PISCITELLI, 2002, p. 09)

A base para a delimitação dessa identidade era estabelecida a partir dos traços biológicos e de elementos construídos culturalmente. “Em termos gerais, as feministas radicais sublinharam a conexão entre mulheres através do tempo e das culturas, considerando que o corpo feminino era uma pré-condição necessária para a permanência da opressão patriarcal” (PISCITELLI, p. 09). Essa ênfase na categoria “mulher” centrada nos traços biológicos deslocava o feminismo “para um terreno potencialmente essencialista” (PISCITELLI, p. 09).

---

<sup>9</sup> Ver Rosaldo (2012).

<sup>10</sup> É importante sublinhar que mulheres negras, lésbicas e das classes trabalhadoras que não se viam como sujeito histórico desse feminismo inicial, uma vez que a construção da identidade da mulher, enquanto sujeito do movimento, parecia ser construída a partir da experiência das mulheres brancas. As críticas do feminismo negro e lésbico apontam a insensibilidade do movimento feminista emergente em relação às mulheres desprivilegiadas e denunciam uma concepção universalista de mulher que aparece inicialmente no movimento feminista que emerge nos anos 1960 que tem como parâmetro mulheres em posição de elite – educadas, brancas, heterossexuais, burguesas ou pequeno-burguesas e ocidentais (MIGUEL, s/p, 2014). Essas críticas lançam as bases do debate sobre as diferenças internas do movimento feminista, no sentido de apontar que “tentar entender os problemas das mulheres como comuns a todas, sem levar em conta elementos como raça, classe, renda ou orientação sexual, seria silenciar sobre a multiplicidade de experiências que compõem a condição feminina.” (MIGUEL, s/p, 2014)



O conceito de gênero emerge, em meio a esse contexto, como uma ferramenta metodológica utilizada para desnaturalizar as hierarquizações das diferenças entre homens e mulheres. A sua formulação aparece como parte dos esforços “para superar problemas relacionados à utilização de algumas categorias centrais nos estudos das mulheres.” (PISCITELLI, 2002, p. 15)

Assim, a categoria de gênero tem sido empregada como instrumento teórico e metodológico desde os anos 1980 pelo conhecimento científico no estudo das relações de poder entre os sexos. O debate promovido pelas feministas sobre a suposta naturalidade das diferenças e papéis sexuais levou algumas delas a adotarem a palavra gênero para demonstrar os papéis sexuais são fruto dos diferentes significados atribuídos ao dimorfismo sexual, o gênero seria assim, a interpretação cultural do sexo. Através dessa categoria se pretendia colocar em xeque a naturalização das diferenças sociais entre homens e mulheres. Conforme Scott (1992, p.72) o “gênero” aparece entre as feministas norte-americanas que “queriam insistir no caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo”, o termo “indicava uma rejeição ao determinismo biológico implícito no uso de termos como ‘sexo’ e ‘diferença sexual’” (SCOTT, 1995, p.72). Nicholson (2000, p.11), assinala que nesse processo,

o gênero não era visto como um substituto para “sexo”, mas como meio de mirar as pretensões de emergência do “sexo”. A maioria das feministas do final dos anos 60 e inícios dos 70 aceitaram a premissa da existência de fenômenos biológicos reais a diferenciar mulheres de homens, usadas de maneira similar em todas as sociedades para gerar uma distinção entre masculino e feminino. A nova ideia foi simplesmente a de que muitas das diferenças associadas a mulheres e homens não era desse tipo, nem efeitos dessa premissa. Assim, o conceito de “gênero” foi introduzido para suplementar o de “sexo”, não para substituí-lo. Mais do que isso, não só o “gênero” não era visto como um substituto de “sexo” como também “sexo” parecia essencial à elaboração do próprio conceito de gênero (NICHOLSON, 2000, p.11).

Essa compreensão do gênero fruto da distinção entre sexo e gênero que estabelece o gênero como construído socialmente a partir do sexo, enquanto um elemento fixo, transfere a formulação de que a biologia é o destino das diferenças entre os papéis sexuais outra que define que a cultura é destino. (BUTLER, 2016). É isso que aponta as contribuições de Judith Butler aos estudos e teorias de gênero. Essa autora sublinha que:

O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado (uma concepção jurídica); tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos. Resulta daí que o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; ele também é o meio discursivo/cultural pelo qual “a natureza sexuada” ou “um sexo natural” é produzido e estabelecido como

“pré-discursivo”, anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra sobre a qual age a cultura. (BUTLER, 2016, p. 27)

Desse modo, a própria construção do caráter natural do sexo deve ser entendida como efeito do aparato de construção cultural do gênero, por meio do qual a identidade dos sujeitos é arquitetada em conformidade com padrões reconhecíveis de inteligibilidade de gênero, que estabelece coerência entre corpo (sexo), desejo (heterossexual) e sujeito (gênero – ela/ela). Daí a sugestão de Butler (2016, p. 44) de que a verdade do sexo é produzida por práticas reguladoras que produzem identidades coerentes através de uma matriz de normas de gênero coerentes. A inteligibilidade dos gêneros requer uma heterossexualidade compulsória, naturalizada e estável que produza o binarismo de gênero. Isso porque a sua instituição

“exige e regula o gênero como uma relação binária em que o termo masculino diferencia-se do termo feminino, realizando-se essa diferenciação por meio de práticas do desejo heterossexual. O ato de diferenciar os dois momentos opacionais da estrutura binária resulta numa consolidação de cada um de seus termos, da coerência interna respectiva do sexo, gênero e do desejo (BUTLER, 2016, p. 53).

Através dessas práticas o gênero é construído “performativamente”. Não existe uma verdade “verdadeira”, absoluta, primordial, pré-discursiva com relação à identidade de gênero, “um ser” ou uma substância genuína que seja a origem e o espelho das categorias homem, mulher. Elas são termos em devir que assinalam a identidade de gênero como *performativa*, elaborada por essas próprias expressões tidas como seus resultados por via da heterossexualidade compulsória (BUTLER, 2016, pp. 56-69). O sexo nesse caso, enquanto elaborado pelas práticas reguladoras de gênero, não se trata também de uma “verdade” abrigada no interior da identidade, mas uma significação “performativamente” construída (BUTLER, 2017, p.70).

Com isso não se pretende negar a materialidade do corpo, mas demonstrar que o modo como percebemos o corpo é construída por uma série de linhas de forças reguladoras que atua sobre o corpo, o sujeito e desejo. As categorias de gênero e sexo e as relações baseadas nelas são fruto das relações de poder.<sup>11</sup> Há um conjunto de saberes e verdades pelos quais acessamos nossos corpos e o desejo que sustenta o que Butler (2016, p.56) chama de “práticas reguladoras da coerência de gênero”, no interior das quais:

---

<sup>11</sup> É válido ressaltar que apesar de o gênero se constituir enquanto uma categoria-base para as teorias de gênero e feministas, o conceito não é unânime entre elas.

O gênero só pode denotar uma unidade de experiência de sexo, gênero e desejo, quando se entende que o sexo, em algum sentido, exige um gênero – sendo o gênero uma designação psíquica e/ou cultural do eu – e um desejo – sendo o desejo heterossexual e, portanto, diferenciando-se mediante uma relação de oposição ao outro gênero que ele deseja. A coerência ou a unidade internas de qualquer um dos gêneros, homem ou mulher, exigem assim uma heterossexualidade estável e oposicional. Essa heterossexualidade institucional exige e produz, a um só tempo, a univocidade de cada um dos termos marcados pelo gênero que constituem o limite das possibilidades de gênero no interior do sistema de gênero binário oposicional. Essa concepção de gênero não só pressupõe uma relação causal entre sexo, gênero e desejo, mas sugere igualmente que o desejo reflete ou exprime o gênero, e que o gênero reflete e exprime o desejo. (BUTLER, 2016, p. 52)

Esse processo e a dicotomia estabelecida entre sexo e gênero que se tornou objeto das teorias feministas a partir da emergência do movimento feminista não passam despercebida pelos atores e atrizes sociais, acontece que às vezes essas relações são compreendidas como se fossem “naturalmente” assim mesmo, como decorrência da capilaridade dos dispositivos de saber-poder que lhe dão movimento. É fruto dessas tecnologias de poder que produzem a forma como interpretamos nossos corpos, nossas sexualidades, nossas práticas, nossas subjetividades que emergem as ações de empreendedores morais<sup>12</sup> contra a chamada “ideologia de gênero”. Os projetos de lei estão ligados a esses aparatos que regulam o gênero e a sexualidade, de modo que eles devem ser situados no campo das relações de poder e os discursos que os atravessam percebidos como resultados das tecnologias de gênero e sexualidade do que Butler (2015) chama de *matriz heterossexual*. Nessa senda, é possível sugerir que como reação a essas teorias, os empreendimentos morais se insurgem contra a ideia de que o gênero e o sexo são socialmente construídos e não dados da natureza, como se imaginou durante tanto tempo (e, como se vê, ainda se imagina).

É por isso que recorrem a terminologia “ideologia de gênero”, que remonta às reações da Igreja Católica com relação ao aceno da possibilidade da incorporação de uma perspectiva de gênero no desenho de políticas por órgãos nacionais e internacionais através da Conferência Mundial de Beijing sobre a Mulher organizada pelas Nações Unidas, em 1995. Conforme apontam Miskolci e Campana (2017, p. 726), na conferência, o termo “mulher”, principal

---

<sup>12</sup> Conforme Becker (2008, pp. 151-152), empreendedores morais podem ser entendidos como sujeitos ou grupos preocupados com regras morais. Julgam que nada pode estar certo no mundo até que se façam regras para corrigir os problemas imaginados por eles. Para o autor, é apropriado pensa-los como cruzados, pois acreditam que sua missão é sagrada. O empreendedor moral busca impor sua própria moral aos outros. Mas não apenas enquanto mero intrometido, o seu interesse não é apenas em levar outras pessoas a fazerem o que julga correto. Ele acredita que se fizerem o que é certo será bom para elas, lhes proporcionará uma espécie de salvação ou um melhor *status*. Dessa maneira, os empreendedores morais (re)produzem algumas regras de opressão como solução para um suposto mal ou problema, de modo a lhes assegurar o status de norma, “cotidiana” e legítima. A partir disso, demarcam os sujeitos que as extrapolam como *outsiders*, diferentes, desviantes, anormais, patológicos, etc.

sujeito político envolvido, foi substituído pelo conceito de gênero, no sentido de reconhecer que as desigualdades que atravessam o cotidiano e a vida das mulheres é um problema estrutural mais amplo, que só poderia ser abordado por uma perspectiva integral de gênero.

Essa incorporação do gênero está muito relacionada também, obviamente, introdução do termo pelos estudos e teorias feministas empenhadas em desenvolver uma ferramenta teórico-metodológica que atendesse aos anseios de compreensão do modo como são produzidas as desigualdades e significações entre o feminino e o masculino. Isso colocou a “a categoria ‘gênero’ no centro de debates que giravam em torno do papel da mulher, provocando uma importante reação por parte de diversos setores religiosos conservadores e, em especial, da própria Igreja Católica” (MISKOLCI; CAMPANA, 2017, p.726). Essas reações tinham como substrato a necessidade de defender da ordem sexual natural, de preservar a identidade feminina numa perspectiva essencialista, reiterando, por exemplo, a maternidade como seu elemento-chave (MISKOLCI; CAMPANHA, 2017, p. 727).

Nesse contexto, desponta o termo “ideologia de gênero” ou “teoria de gênero” dos contextos vaticanos como um rótulo político das demandas dos movimentos feministas e, posteriormente, também do movimento LGBT, apontadas comumente como ideologias radicais que objetivam destruir a família, na sua realização tradicional heterossexual, desvalorizar o ser humano na sua descaracterização como homem e mulher e, por consequência, ameaçando a existência da sociedade.

Esses termos, como é possível perceber na apresentação dos projetos de lei, “passaram a animar ações midiaticamente muito eficazes para enfim se legitimar como categorias políticas, passando inclusive a figurar em documentos de Estado e estar presentes em pronunciamentos de dirigentes políticos [...] com ares de aparente laicidade.” (JUNQUEIRA, 2016, p.232)

esses setores começaram a definir a “ideologia de gênero” como “um sistema de pensamento fechado” a defender que as diferenças entre o homem e a mulher não correspondem a uma natureza fixa, senão que são construções culturais e convencionais, feitas segundo os papéis e estereótipos que cada sociedade designa aos sexos. E como ideologia, as equipara aos diversos totalitarismos, incluindo o nazismo e o comunismo. (MISKOLCI; CAMPANA, 2017, p.727)

Na América Latina, o receio em torno da chamada “ideologia de gênero” já alcançou a países como Argentina, Paraguai, Chile, México, Colômbia, justificando manifestações que vão desde “movimentos a favor da família tradicional até manifestações contra políticas de governos de esquerda” (MISKOLCI; CAMPANHA, 2017, p.226). Sua disseminação está muito

ligada a influência da Igreja Católica na ordem pública e, especialmente, a publicação em alguns desses países, como Brasil e Argentina, do livro de Jorge Scala, *O neototalitarismo e a morte da família*, no qual o autor descreve as origens e objetivos da “teoria de gênero”. Para ele a “ideologia de gênero” tem como finalidade provocar alteração profunda na moralidade, de modo a borrar os determinantes do que é ser homem e do que é ser mulher através da imposição de uma “nova antropologia”, que objetiva a destruição da sociedade. A partir desses pressupostos que a oposição histórica de alguns setores religiosos aos direitos sexuais e reprodutivos ganha uma nova tonalidade com o combate à chamada “ideologia de gênero”.

Em uma região como a América Latina, essa batalha tem relevância especial já que nos últimos anos se deram avanços, em alguns países, em matérias de direitos sexuais e reprodutivos (como a descriminalização do aborto, o reconhecimento de casais do mesmo sexo ou a inclusão da educação sexual nas escolas) ao mesmo tempo que diversas pesquisas mostram um paulatino distanciamento de católicos e católicas em relação às normas de moral sexual impostas pelo Vaticano (MISKOLCI; CAMPANA, 2017, p.729).

Nesse cenário, aos poucos os receios com relação a “ideologia de gênero” saíram dos documentos e quadros católicos para atingir todo o conservadorismo moral e religioso. No Brasil, eles atingem e são movimentados também por uma parcela de evangélicos e organizações da sociedade civil. Os grupos que acionam o combate a “ideologia de gênero” buscam resistir contra o reconhecimento das minorias sexuais, uma vez que se considera a ideia disseminada por documentos e livros católicos, como o de Scala, que tais direitos são resultados de uma manipulação da linguagem,

em que os “ideólogos de gênero” convencem a seus interlocutores afirmando tratar-se de direitos humanos e assim os “submetem” sem resistência já que “tudo aquilo que se apresenta ao povo como fruto de um consenso democrático imediatamente é considerado como algo bom mesmo quando é um ato criminoso”, posto que ninguém poderia opor-se à defesa dos direitos humanos. (MISKOLCI; CAMPANA, 2017, p.728)

No Brasil, especialmente, o combate à “ideologia de gênero” se destaca no campo da educação através de uma acirrada disputa acerca das possibilidades de se discutir gênero e sexualidade nas escolas. Em meio a elas, as reações dos grupos conservadores e suas investidas morais figuram como reflexos de um *pânico moral* produzido a partir do temor de que algumas certezas sobre o sexo que regulam a sexualidade sejam abaladas através de sua abordagem pela escola. Nesse caso, não se trata simplesmente de contrapor o ideário (verdade) desses grupos acerca do sexo, que compreende a masculinidade e a feminilidade como resultado da natureza, a uma teoria sobre as relações de gênero e sexualidade que as encerram no campo da cultura.

Não cabe tecer uma análise desse ideário por meio da oposição natureza-cultura, menos ainda de construir uma crítica de seus conteúdos ideológicos acerca do gênero e da sexualidade, no sentido de (des)qualificá-lo como uma ilusão ou uma alienação. Precisamos, em vez disso, nos voltar para verdade acerca da qual giram os acontecimentos discursivos em torno da “ideologia de gênero” em busca de captar a produção de seu *status* de “verdade verdadeira”.

Assim, a questão não é “libertar a verdade de todo sistema de poder – que seria quimérico na medida em que a própria verdade é poder – mas de desvincular o poder da verdade das formas de hegemonia (sociais, econômicas, culturais) no interior das quais ela funciona no momento” (FOUCAULT, 1998. p.14). É a verdade que confere legitimidade ao poder intrinsecamente ligado a uma multiplicidade de relações móveis e desiguais que reforçam e questionam as linhas de forças hegemônicas. É a sua atuação no interior dessas linhas que é necessário evidenciar, no sentido de mostrar como elas, longe de naturais ou verdadeiras, decorrem de regimes de poder-saber-verdade e se prestam a regulação e normatização dos sujeitos e das práticas sociais. Essa é a tarefa dos próximos capítulos, nos quais aprofundaremos essas e outras questões, mas antes cabe identificar e explorar o conceito de *pânico moral* e procurar delinear as emergências históricas desse fenômeno no campo educação com relação ao gênero e a sexualidade.

## **CAPÍTULO 2: A (DES)CONTRUÇÃO DA “IDEOLOGIA DE GÊNERO”: MAPEANDO EMERGÊNCIAS HISTÓRICAS, LINHAS E CORRELAÇÕES DE FORÇAS**

O foco desse capítulo são as relações de poder e os pontos de resistências que constituem e perpassam as formações discursivas que estão em jogo na luta contra a presença nas escolas brasileiras do que vem sendo chamado de “ideologia de gênero”. O objetivo é aprofundar a discussão sobre os contornos dos “cenários de emergências de gênero e sexualidade” que dão fôlego ao combate à “ideologia de gênero” nas escolas brasileiras através dos vários projetos de lei apresentados nas casas legislativas do país e a amplitude do debate produzido no espaço público acerca da categoria política de gênero. A expressão “cenários de emergência de gênero e sexualidade” foi tomada de empréstimo de Seffner (2016), que a utiliza como referência às áreas de polêmicas e enfrentamentos no espaço público em torno das temáticas de gênero e sexualidade na história recente brasileira.

É em meio a essas disputas e como uma delas que aflorou o movimento nacional contra a “ideologia de gênero” produzido pela articulação sistemática de grupos conservadores e religiosos, cujo um dos pontos de ação consiste na apresentação dos projetos de lei no Congresso Nacional e nas casas legislativas estaduais e municipais voltados para a subtração de conteúdos e questões do processo educativo – especialmente os temas de gênero e sexualidade – consideradas como afronta aos valores da ordem familiar e religiosa. A contextualização desse fenômeno será feita a partir do entrelaçamento dos embates produzidos entre diversos grupos, atores e atrizes sociais na sociedade civil e no Congresso Nacional em torno da presença dessas temáticas no espaço escolar.

Assim, esse capítulo se desdobra em torno de uma multiplicidade de reações dos agentes envolvidos no empreendimento de limitar, através de um processo produtivo de silenciamento que chamamos de tagarela, as possibilidades da abordagem dos temas e questões ligadas ao gênero e sexualidade pelo campo educacional. Serão abordados os grupos da sociedade civil imbricados nesses tensionamentos – os movimentos feministas e LGBT e os grupos conservadores e religiosos – e as linhas de forças envolvidas na urdidura da tramitação das propostas de lei no Congresso Nacional. Já foi discutido que esses projetos de lei são permeados por exercícios de poder, a intenção é conduzir a pessoa leitora por eles, uma vez que o delineamento das tramas e das relações de poder tecidas nos/pelos episódios voltados ao combate contra o que se chama de “ideologia de gênero” na educação possibilitará a compreensão das narrativas e discursos que os compõem e atravessam.

Dessa maneira, a proposta é evidenciar o plano de fundo em que tais acontecimentos discursivos se desenrolam, os sujeitos, as relações de poder, as conexões e os entrecruzamentos que dão fôlego a resistência de grupos conservadores ao reconhecimento e a ampliação da cidadania dos atores políticos dos movimentos feministas e LGBT. A compreensão do poder será fundamental para o delineamento do cenário em que esses sujeitos se movimentam através de um conjunto de ações sobre ações que se incitam reciprocamente em um estado de provocação permanente (FOUCAULT, 1995, p.245). Ela nos ajuda a perceber que as áreas de polêmicas em torno das questões de gênero e sexualidade estão distribuídas de maneira capilar pelo corpo social, de modo que não resultam diretamente e exclusivamente da ação de um grupo específico – pressupor isso seria negar a complexidade e a materialidade do poder.

É disso que se trata a leitura genealógica desses projetos de lei. Como já destacamos no capítulo anterior, ela não se limita meramente ao amontoado de arquivos, no sentido de traduzir os discursos por meio de uma análise profunda das palavras que compõem os arrazoados das propostas. Em vez disso, o objetivo é captar a capilaridade das formações discursivas, os pontos de sua (re)produção a partir de relações de poder-saber, que só serão encontradas muito além de quaisquer mergulhos estritos às páginas desses documentos. É nesse sentido que, a seguir, buscamos situar os projetos de lei, a partir das correlações de forças que os atravessam/compõem, nos “cenários emergência de gênero e sexualidade” delineados na história recente brasileira.

## **2.1 Políticas sexuais e pânico morais**

Para começo de conversa, iniciamos o exercício genealógico pela sugestão de que o combate à chamada “ideologia de gênero” não se trata de um fenômeno isolado que apareceu do dia para noite. Ao contrário disso, ele está ligado a uma série de afloramentos históricos em que o gênero e a sexualidade emergem nos mais diversos contextos como terreno enfrentamentos. De maneira mais ampla, o aparecimento dos projetos de lei centrados na proibição desses temas no espaço escolar deve ser considerado como parte de mais “um *round* no conflituoso processo de “cidadanização” de diferentes sujeitos sociais, cujas identidades articulam-se, seja na linguagem do gênero (“mulheres”, “travestis”, “transexuais femininos e masculinos”), seja na da sexualidade ou orientação sexual (“gays”, “lésbicas” e “bissexuais”). (CARRARA, 2015, p.324)

Esse *round* se alicerça na intensificação do imperativo de falar sobre a sexualidade, que, como vimos, opera na produção de um regime de saber-verdade sobre o sexo. Esse avivamento



da “caça ao sexo” se dá pela atuação política desses sujeitos marcados pelas diferenças de gênero e sexualidade, captados como pelo dispositivo da sexualidade como “figuras mistas de aliança desviada e sexualidade anormal”. Partindo dessa sexualidade no interior da qual por tanto tempo se procurou colonizar e atravessar a existência, os corpos, as subjetividades, as práticas, os próprios sujeitos se organizam politicamente para ir em direção a outras afirmações (FOUCAULT, p.1988, p. 234).

Os movimentos feministas e LGBT são expressão dessa afirmação de sujeitos políticos a partir do sexo, pois eles tiraram desse elemento, fixado pelos dispositivos de sexualidade como o núcleo da “verdade” do sujeito humano, “as consequências e a reinvenção de um tipo de existência política, econômica e cultura” (FOUCAULT, 1998, p. 234). Foucault (1998, p.234) percebia diante desse fenômeno o esboço de um movimento que parecia estar indo contra a corrente do “sempre mais sexo”, do “sempre mais verdade no sexo”, no sentido de fabricar outras formas de prazer, de relações, de coexistências, de laços, de amores, de intensidades.

Nessa senda, Carrara (2015) sugere que ainda esse processo é marcado pelo exercício de um poder produtivo, no qual foi possível assistir a uma transformação do dispositivo da sexualidade movida, sobretudo, pela intensificação de uma multiplicidade de formações discursivas em torno do sexo, da sexualidade e do gênero. Como aponta esse autor:

Sob o complexo e muitas vezes contraditório impacto do discurso dos movimentos pela ‘liberação sexual’ das décadas de 1960/70; da emergência, na década seguinte, da epidemia da AIDS e do discurso em torno da ‘saúde sexual’; e, finalmente da difusão da noção de direitos sexuais, característica da primeira década do século XXI, nunca se falou tanto sobre o ‘sexo’ (CARRARA, 2015, p.326).

O aparecimento da noção dos direitos sexuais através das lutas dos coletivos e movimentos feministas e LGBT e da incorporação de suas demandas pelo Estado incidem sobre o *dispositivo da sexualidade* descrito por Foucault (2015) e simbolizam “a emergência história de um ‘novo’ regime secular da sexualidade” (CARRARA, 2015, p.326). Ele despona no pós-Segunda Guerra, “quando, sob a ação de diferentes processos sociais, a racionalidade, a moralidade e as concepções políticas que sustentavam o regime anterior começam a ser questionadas” (CARRARA, 2015, p.329).

O “novo” dispositivo da sexualidade passa a ser regido sob o signo dos direitos sexuais, que, entendidos como parte dos direitos humanos, “se vinculam à articulação de diferentes noções formuladas nas três últimas décadas do século XX, como as de ‘direitos humanos das

mulheres’, ‘direitos reprodutivos’ ou direito à ‘saúde reprodutiva’, definida como ‘capacidade de desfrutar de uma vida sexual satisfatória e sem riscos’” (CARRARA, 2015, p.329).

O “velho” dispositivo regulava a sexualidade a partir de “uma relação de intensa subordinação dos prazeres individuais aos interesses de Estado” (CARRARA, 2015, p. 330). Nele a compreensão do sexo se baseava, essencialmente, na crença de um “instinto (heterossexual) reprodutivo” e diferentes estratégias foram colocadas em ação para o controle e domínio dos corpos e do desejo. No dispositivo que se delineia no pós-Segunda-Guerra, o sexo se voltará muito mais para “a busca de realização pessoal, da felicidade, da saúde ou do bem-estar” do que para a lógica das obrigações conjugais ou cívicas. (CARRARA, 2015, p. 330). A moralidade no plano “das práticas sexuais passa a se basear, de um lado, na sua congruência com uma suposta verdade interior dos sujeitos expressa em seus desejos e, de outro, no pleno consentimento em participar das relações sexuais” (CARRARA, 2015, p. 330).

Pressionada pela resposta política e cultural dos “outros” criados pela moral sexual anterior — articulada, sobretudo, a partir dos movimentos feministas e LGBT em luta pelo reconhecimento dos direitos sexuais — e também pela ação de desenvolvimentos paralelos, como a valorização do prazer sexual independente da reprodução (e até mesmo de laços afetivos) pelos saberes psi e sexológicos no pós-Segunda Guerra, a crescente preocupação com a explosão demográfica, a consolidação de um mercado erótico diversificado etc., o critério fundamental que separava o bom e o mau sexo se desloca progressivamente da reprodução biológica e da produção eugênica de uma população ou raça sadia para a promoção do bem-estar individual e coletivo através do bom uso dos prazeres (CARRARA, 2015, p. 329).

Por conta das liberações sexuais e por promover uma espécie de “cidadania” ou “democracia” sexual, como sugere Carrara (2015, p.330), esse “novo” dispositivo da sexualidade é considerado por ativistas e intelectuais como um avanço em relação ao anterior. Mas nele também acenam noções de “bom e mau sexo”, as práticas sexuais “podem idealmente pleitear o direito da cidadania, articulando suas demandas na linguagem dos direitos humanos” desde que não ofereçam riscos aos indivíduos. Já a regulação das práticas sexuais, que antes voltavam-se para “os grupos e indivíduos não reprodutivos ou os que exerciam sua sexualidade” fora da conjugalidade heterossexual, recai sobre outros pontos:

(i) para os que, por não reconhecerem seus próprios desejos, ou por alguma outra razão orgânica ou psíquica, não conseguem extrair do sexo um prazer considerado satisfatório; (ii) para os que não teriam autocontrole suficiente em face do próprio desejo sexual, colocando a integridade de si e de outros em risco; (iii) os que, segundo os novos critérios, sentiriam desejos indesejáveis, ou seja, aqueles cujo interesse sexual se volta para sujeitos cujo pleno consentimento não se pode assegurar (CARRARA, 2015, p. 332).

É preciso pontuar que do mesmo modo que a emergência do dispositivo da sexualidade entre a partir do final do século XVII não substituiu completamente o dispositivo da aliança, o florescimento histórico de um ‘novo’ regime secular da sexualidade não pressupõe a sucessão do “antigo” pelo “novo”. Ambos convivem tensamente na contemporaneidade

em distintos modos de articulação, de colisão ou de enfreteamento, desenham diferentes políticas sexuais e estilos de regulação moral. Além disso, interagem e se articulam com as prevalentes moralidades cristãs. Assim, se é possível falar de um processo histórico de transformação de passagem de um regime a outro, ele é sem dúvida tecido lentamente através de continuidades, rupturas e, às vezes, de inesperados compromissos (CARRARA, 2015, p.333).

No Brasil, a convivência conflituosa entre esses dois dispositivos se torna bastante evidente nos tensionamentos em torno das demandas e da promoção de políticas sexuais e reprodutivas a partir, principalmente, dos anos 1980, com a reabertura democrática do país e seus reflexos nas conquistas de direitos sexuais e de gênero<sup>13</sup>. Os confrontos produzidos nesse âmbito emergem como a materialização de embates entre visões de mundo, valores sexuais e morais distintas, inclusivas e excludentes (MELLO, 2005, p. 19).

Se as primeiras são expressão o entendimento de que a cidadania e os direitos humanos devem ser assegurados ao mais amplo e variado conjunto de indivíduos, as segundas ancoram-se na compreensão de que apenas os indivíduos que se enquadram nos limites dos valores e práticas sociais dominantes devem ser reconhecidos, incondicionalmente, como cidadãos e seres humanos (MELLO, 2005, p. 19).

Desse segundo entendimento irrompe uma série de reações contrárias ao processo de “cidadanização” das minorias sexuais e de gênero, que, comumente fundadas em bases religiosas, investem na defesa da família moderna, do casamento, da monogamia, da maternidade, do parentesco, da heterossexualidade, da diferença sexual e da complementariedade entre os sexos, dos papéis sociais intrínsecos às identidades elaboradas como femininas e masculinas. “Essas reações costumam negar todas as transformações históricas que vêm apontando para a diversificação das representações e das práticas relativas” (MELLO, 2005, p.39) ao campo da sexualidade e das relações de gênero, reificando como norma absoluta e universal um modelo de moralidade “que corresponde apenas às crenças, expectativas e vivências de um único agrupamento social específico” (MELLO, 2005, p. 39).

---

<sup>13</sup> Ver Carrara e Vianna (2008).

Elas estão fortemente vinculadas a interpretação de que o atendimento das demandas por direitos humanos dos sujeitos políticos dos movimentos feministas – como a conjugalidade homossexual, a adoção por casais homoafetivos, o aborto, a educação sexual, o reconhecimento da identidade de gênero de travestis e transexuais, etc. – podem provar mudanças na sociedade, que são vistas como ameaças a ordem social estabelecida (MISKOLCI, 2017, p. 725). Esses receios designam o delineamento de pânicos morais e um campo discursivo da ação através dos quais se movimentam e organizam os grupos contrários a ampliação do processo de “cidadanização” da população LGBT e das mulheres (MISKOLCI, 2017, p. 725).

O conceito de pânico moral permite focar esses conflitos que se desenrolam no interior dos dispositivos da sexualidade fortemente marcados por temores e pressões por mudanças sociais, ou seja, a própria “dinâmica de mudança social e como ela se dá em um processo em que está a determinação dos limites morais da sociedade” (MISKOLCI, 2007, p.110). Uma vez que a demarcação dessas fronteiras no campo da moralidade é permeada por relações de poder, há de se considerar que ela não é tecida de forma harmônica, mas em vez disso, de maneira conflitiva. A esse respeito, Rubin (2003, p.1) nos mostra que:

como em outros aspectos do comportamento humano, as formas institucionais concretas da sexualidade em um determinado tempo e lugar são produto da atividade humana. São imbuídas de conflitos de interesse e manobras políticas, ambas deliberadas e incidentais. Nesse sentido, o sexo é sempre político. Mas há períodos históricos em que a sexualidade é mais nitidamente contestada e mais excessivamente politizada. Nesses períodos o domínio da vida erótica é, de fato, renegociado (RUBIN, 2003, p.1).

Nesses momentos políticos do sexo, os pânicos morais “exprimem de forma culturalmente complexa as lutas sobre o que a coletividade considera legítimo em termos de comportamentos e estilo de vida” (MISKOLCI, 2007, p. 111). Por isso, eles são expressão por excelência e resultado dessa politização acentuada da sexualidade, de modo que figuram como peças estratégicas importantes na urdidura dos conflitos sexuais (WEEKS, 1981, pp. 14-15 *apud* RUBIN, 2003, p.35).

A utilização da noção de pânico moral para descrever inquietações geradas a partir da identificação de perigos e ameaças em situações e contextos de mudanças sociais remonta a Stanley Cohen na década de 1960 (MISKOLCI, 2007, p. 111. MACHADO, 2004, p.61). Na definição do autor, pânico moral se constitui como:

Uma condição, um episódio, uma pessoa ou um grupo de pessoas passa a ser definido como um perigo para valores e interesses societários; sua natureza é apresentada de uma forma estilizada e estereotipada pela mídia de massa; as

barricadas morais são preenchidas por editores, bispos, políticos e outras pessoas de Direita; especialistas socialmente aceitos pronunciam seus diagnósticos e soluções; recorre-se a formas de enfrentamento ou desenvolvem-nas. Então a condição desaparece, submerge ou deteriora e se torna mais visível. Algumas vezes, o objeto do pânico é absolutamente novo e outras vezes é algo que existia há muito tempo, mas repentinamente ganha notoriedade. Algumas vezes o pânico passa e é esquecido, exceto no folclore e na memória coletiva. Outras vezes ele tem repercussões mais sérias e duradouras e pode produzir mudanças tais como aquelas em política legal e social ou até mesmo na forma como a sociedade se compreende (Cohen, 1972, p.9 *apud* MISKOLCI, 2007, p.11).

Conforme Miskolci (2007, p. 112), o conceito ajuda a delimitar os contornos e os limites morais do cenário em que são propagados e a, partir disso, compreender como alguns fenômenos, indivíduos, comportamentos e estilos de vida são interpretados por determinadas moralidades como perigo ao corpo social. Nesse sentido, “o pânico é moral porque o que se teme é uma suposta ameaça à ordem social ou a uma concepção idealizada de parte dela, ou seja, instituições históricas e variáveis, mas que detém um status valorizado, como a família”, o casamento, a heterossexualidade (MISKOLCI, 2007, p.112). Diante desses temores, as pessoas que se sentem ameaçadas tendem a reivindicar que algo seja feito para com relação ao perigo identificado (MISKOLCI, 2007, p.112). Essa necessidade “aponta para o fortalecimento do aparato de controle social, ou seja, novas leis ou até mesmo maior e mais intensa hostilidade e condenação pública a determinado estilo de vida” (MISKOLCI, 2007, p.112).

Por isso, emergem de pânicos morais respostas políticas, cujo o imperativo é controlar os fenômenos vistos como ameaçadores ao ordenamento social e o recrudescimento dos valores tradicionais, a defesa de uma moralidade específica e “de uma forma idealizada do que teria sido a ordem social do passado” (MISKOLCI, 2007, p.113). Essa articulação está ligada ao fato de que

para além da retórica do renascimento dos valores morais do passado, o que se constata é a tendência contemporânea a pensar a sociedade como se estivesse sob ameaça constante. Vivemos em uma sociedade de risco, ou seja, marcada pela percepção de que a modernidade aumenta a exposição da coletividade a perigos. A gestão ou controle dos riscos torna-se o objetivo último da coletividade e leva à criação de novas formas de controle social. Disso resulta a percepção hegemônica de que a causa de certos problemas sociais estaria nos esforços insuficientes para controlar os “desviantes” e que a melhor solução estaria em ampliar esses esforços (MISKOLCI, 2007, p.113).

Ao recorrer às contribuições de Gilles Deleuze, Miskolci (2007) aponta que nas sociedades contemporâneas é possível observar a passagem do poder disciplinar, descrito por Foucault, para o poder baseado no controle. Mais do que pela disciplinarização dos corpos, no

seu aprisionamento por instituições como as escolas, as prisões, os hospitais, a fábrica, etc., o poder é exercido pelo controle incessante e comunicação instantânea. Distribuído no corpo social, ao invés de tratar de prender os sujeitos que são enquadrados como ameaças sociais, se busca meios para controlá-los, como sanções, prevenções, medidas educacionais e regulamentação legal (MISKOLCI, 2007, p. 113).

Na sociedade de controle, seguimos a lógica da insegurança: todos somos criminosos em potencial e o trabalho de vigilância social é cobrado de todos, indo desde a denúncia anônima de crimes ao monitoramento pessoal e 'livre' das redes sociais digitais, sendo isso chamado de 'cidadania'. O medo torna-se a chave central da legitimidade política e a indústria da segurança, o mercado que mais cresce e angaria capital: econômico, social e simbólico. De um lado ou de outro da cela, espera-se que nos tornemos todos carcereiros (LEITE JUNIOR, 2012, pp.565-566).

No âmbito desse poder, os pânicos morais se tornam fenômenos privilegiados, “pois levam sempre à discussão sobre o controle social e legal apropriado de uma forma de comportamento” (MISKOLCI, 2007, p.113). Eles se constituem, nesse sentido, como

fenômenos antigos, mas se sucedem com enorme rapidez na sociedade contemporânea, na qual a moralidade não é mais redutível a um conjunto de regras simples pronunciado por líderes religiosos ou políticos. Vivemos em um período em que é preciso debater e renegociar a toda hora os limites morais da coletividade. Nos momentos de renegociar esses limites, aumenta a preocupação com certo tipo de comportamento, ao que se segue maior hostilidade com relação a ele até se chegar a um consenso sobre um grupo ou categoria social. O pânico moral fica plenamente caracterizado quando a preocupação aumenta em desproporção ao perigo real e gera reações coletivas também desproporcionais (MISKOLCI, 2007, p. 114).

Assim, há de se sublinhar que as reações sociais a um objeto compreendido como perigoso surge não necessariamente de um perigo real, mas podem estar vinculadas ao temor de que certo fenômeno ameace posições, interesses, saberes, verdades, ideologias e valores (MISKOLCI, 2007, p. 112). Em virtude disso, elas “expressam lutas de poder entre grupos sociais, valores e normas, pois pânicos morais nunca são espontâneos. Eles são produto da catalisação de temores já existentes na coletividade” (MISKOLCI, 2017, p. 112). A esse respeito, Weeks (1981, p.14 *apud* Rubin, 2003, p.32) destaca que:

os pânicos morais cristalizam medos e ansiedades muito difundidos, e muitas vezes lidam com eles não pela procura das reais causas dos problemas e as condições que eles demonstram, mas deslocando-os como “Demônios do Povo” em um certo grupo social identificado (comumente chamado de “imoral” ou “degenerado”). A sexualidade tem tido uma centralidade particular em tais pânicos, e os “desviantes” sexuais tem sido bodes expiatórios onipresentes (WEEKS, 1981, p. 14 *apud* RUBIN, 2003, p. 32).

Isso porque a sexualidade é um campo de batalha com imenso peso simbólico, que o sexo “às vezes funciona como significante de apreensões sociais e pessoas com as quais não tem nenhuma conexão intrínseca”, se tornando “veículo para deslocar ansiedades sociais” (RUBIN, 2003, pp.1-36). Por isso, nos conflitos contemporâneos sobre valores sexuais “as pessoas são propensas a se tornarem perigosamente malucas sobre a sexualidade” (RUBIN, 2003, p.1). Pânicos morais diversos são suscitados com relação à sexualidade, eles emergem com maior capilaridade nos períodos em que os domínios do sexo são mais explicitamente contestados e os limites morais renegociados. A consolidação do dispositivo da sexualidade ao longo século XIX pode ser encarada como um desses momentos, uma vez que se tornaram alvo de preocupação e agitação social a sexualização da criança (práticas como a masturbação), o corpo da mulher, especificação dos perversos (a homossexualidade e sodomia passam a ser encaradas como desvios da normalidade e como degeneração sexual).

A partir da década de 1960, como já salientado, acontece uma transformação intensa na delimitação das normas, regras, modelos de comportamento e identidades (DUBAR, 2000 *apud* MISKOLCI, 2007, p.119). Essas mudanças são atravessadas por uma

diversificação das formas de vida privada e das relações entre os sexos [que] leva a uma transformação das relações sociais e renegociação dos antigos valores e hierarquias. No presente, o indivíduo é convidado a desenvolver uma relação reflexiva com a coletividade e suas demandas. Alguns falam em crise da identidade masculina hegemônica, mas vivemos um período de mudança e transição para novas formas de masculinidade e feminilidade ou, mais claramente, novas relações, ainda não plenamente configuradas, entre os sexos e entre os parceiros amorosos.

A maior visibilidade de gays e lésbicas alteraram as formas sociais de compreensão das relações amorosas e sexuais assim como dos possíveis arranjos familiares e parentais. Somados a eles há as mulheres heterossexuais independentes (solteiras ou descasadas), com as quais partilham uma posição social em que padrões morais vigentes tendem a ser suspensos ou rompidos (MISKOLCI, 2007, p. 120).

Diante desses deslocamentos emergem tensionamentos entre movimentos que reivindicam essas novas configurações no campo da sexualidade e do gênero e grupos conservadores que resistem a elas temendo a destruição da família, concebida na sua realização heterossexual, das demarcações das diferenças, entendidas como naturais, entre o feminino e o masculino, das práticas sexuais consagradas como “normais”, etc.

O mesmo cenário que exige mudança origina reações. Assim, não surpreende que em um mundo social em mutação profunda também surja uma tendência a buscar as “origens”, as quais tendem a se confundir com aquilo que acena com a nostalgia de uma estabilidade perdida. A resistência à transformação

social origina cruzadas morais que tentam reavivar valores antigos e formas ultrapassadas de instituições em mutação (MISKOLCI, 2007, p. 120).

Nesse contexto, um desses terrenos de tensões é a educação que nos últimos anos tem ganhado cada vez mais importância como área de polêmicas acerca dos temas de gênero e sexualidade. Essa centralidade que o campo educacional tem recebido está relacionada a afirmação e na negação da presença desses temas no espaço escolar, entendidos pelos grupos que se opõem a eles como “ideologia de gênero”. Essas disputas se situam em um contexto político marcado pelo o que tem sido chamado de “onda conservadora”, que tem influenciado em vários âmbitos as negociações relativas aos direitos sexuais e reprodutivos.

Uma vez que a elaboração e institucionalização de uma agenda de políticas educacionais de gênero e sexualidade estão diretamente relacionadas ao processo de “cidadanização” de gênero e sexual, pode-se sugerir que as disputas em torno da presença desses temas no campo da educação são tramadas no interior desse espaço político de renegociação dos domínios de saber-poder-verdade do sexo. O combate a chamada “ideologia de gênero” está situado nesse cenário em que sobressai múltiplas emergências de polêmicas de gênero e sexualidade, do qual irrompe forte contestação política contra o avanço das políticas e direitos sexuais e de gênero. Essas reações podem ser compreendidas, através da sugestão de Machado (2016, p.24), como um *backlash* anunciado e prenunciado por vozes que emanam de um ativismo político de grupos conservadores e religiosos espalhado na sociedade civil e no Congresso Nacional, que se presta a manutenção/reiteração da matriz heterossexual.

A existência de políticas de gênero e sexualidade voltadas à educação suscita temores nesses grupos com relação às permanências desse regime de poder-saber do sexo em torno do qual se constituiu a família moderna, a hierarquização e complementaridade entre os sexos e dos gêneros, valores morais e sexuais que asseguram a sobrevivência de um ordenamento social heterocêntrico. As investidas diversas, tanto no Congresso, como na sociedade civil, contra a presença desses temas no espaço escolar apontam para um receio das possibilidades de questionamento dos fundamentos estruturadores do caráter natural da distinção biológica que asseguram a regulação dos corpos, dos comportamentos, práticas, desejo e da subjetividade.

Isso nos leva a considerar que esses empreendimentos morais podem ser compreendidos “por meio do mecanismo de resistência e controle da transformação societária conhecido como pânico morais, [...] que emergem” como expressão “do medo social com relação às mudanças, especialmente as percebidas como repentinas e, talvez por isso mesmo, ameaçadoras” (MISKOLCI, 2007, p. 103). Como resultado, o conceito de gênero e sua presença na escola se torna objeto de pânico morais, por detrás dos quais reside um esforço pela reiteração e



(re)produção desse conjunto específico de saber sobre o sexo e o gênero, elementos estruturadores da constituição dos sujeitos e da realidade social.

Assim, decorre da emergência desses pânicos morais o fenômeno político e discursivo que acusa as escolas e políticas públicas de propagarem o que se chama de “ideologia de gênero” e busca institucionalizar sua proibição no âmbito escolar através de dispositivos jurídicos. Essa própria caracterização discursiva do conceito de gênero como “teoria/ideologia de gênero” figura como expressão da emergência de pânicos morais. Ela tem consistido em uma estratégia para tornar a abordagem no espaço escolar um perigo a ser combatido em nome da defesa da compreensão de que a forma hegemônica da família moderna, a divisão dual dos sexos, as identidades de gênero e o desejo heterossexual são ordenadas a partir de leis da natureza e da vontade divina e, por esse motivo, inquestionáveis. Nesse movimento, o gênero é transformado em uma categoria homogênea – “a teoria de gênero” ou “ideologia de gênero” – e interpretado como subversão, desrespeito e negação dessa ordem natural das coisas, num movimento que nega a cientificidade aos estudos de gênero e da sexualidade e reafirma o protagonismo da natureza como um absoluto na ordenação dos corpos, dos sujeitos, dos desejos, dos prazeres e das condutas (ROSADO-NUNES, 2015, p.1240).

Nesse contexto, os termos “teoria” ou “ideologia de gênero”, tomados como sinônimos, se transformam em poderosos *slogans* políticos mobilizados por pânicos morais com relação às políticas públicas de educação e práticas pedagógicas voltadas à promoção dos direitos sexuais. Eles são utilizados estrategicamente para dar nome a abordagem dos temas de gênero e sexualidade pelas escolas, interpretada como a imposição de uma falsa compreensão do sexo e do gênero, que representa ameaça à moral sexual e a algumas estruturas sociais consagradas como padrão “natural”, a família moderna, o casamento, a monogamia, a heterossexualidade, os papéis sociais intrínsecos às identidades elaboradas como masculinas e femininas, etc. (JUNQUEIRA, 2017, p.26).

Rubin (2003, p.36) aponta que os pânicos morais geralmente tomam uma preexistente estrutura discursiva em que se inventam vítimas para a justificar a importância da reparação de um perigo imaginado. O acionamento da categoria “ideologia de gênero” para descrever a inserção dos temas de gênero e sexualidade nos documentos educacionais e no processo educativo se dá justamente nesse sentido. O pânico moral com relação à discussão desses temas nas escolas recorre a uma distorção política do conceito de gênero, que o coloca como uma ameaça à sociedade, para legitimar a necessidade de seu combate e, mais a fundo, espalhar capilarmente o receio de desestabilização do conjunto moralidades que regulam o sexo.

Esse temor faz parte de um conjunto de reações de grupos e movimentos conservadores e religiosos que articulados de maneira complexa se opõem às demandas dos movimentos feministas e LGBT, dentre as quais se situa o direito ao aborto legal e seguro, a união homoafetiva, o reconhecimento da homoparentalidade, a criminalização da homotransfobia, a promoção de políticas educacionais voltadas para a igualdade sexual e de gênero, o reconhecimento da diferença e diversidade e o combate das diversas formas de discriminação e violências baseadas na sexualidade e no gênero – o machismo, a homofobia, a transfobia, a lesbofobia, etc.

Miskolci (2007, p.103) sugere essas disputas em torno da sexualidade se constituem como fenômenos privilegiados para a compreensão do lugar de gays, lésbicas, mulheres e transgêneros em nossa sociedade. Isso porque é possível inferir que as reações às possibilidades de mudanças sociais operadas a partir do questionamento das normas e coerências de gênero e de sexualidade se dão porque nossa sociedade construiu historicamente em torno dos sujeitos inteligíveis por esse universo simbólico e material uma imagem de ameaça à ordem social (MISKOLCI, 2007, p.104). O conjunto estratégico de saberes e práticas que se constituíram a partir do século XVII como uma tecnologia do sexo é responsável ainda, de maneira exitosa, pela forma como percebemos os corpos, os sujeitos, as práticas, os prazeres. Dela ninguém escapa, uma vez que se trata de um dos mais importantes dispositivos de poder da modernidade. Um poder, que como já discutimos e nunca é demais lembrar, não se exerce e se abate sobre o indivíduo de maneira unilateral, mas permeia todo corpo social, produz subjetividades através de relações de poder que se exercem sobre os corpos, multiplicidades, movimentos, desejos, forças (FOUCAULT, 1998).

Os embates acerca das questões de gênero e sexualidade desvelam em várias direções, no ponto em que o poder remodela incessantemente a vida cotidiana, percorre os indivíduos, traçando neles suas atitudes, seus pensamentos, seus gestos, sua aprendizagem, seus discursos, sua percepção do mundo, etc. (FOUCAULT, 1998, p. 131). Não existe possibilidade de não estarmos imbricados nesses tensionamentos à medida que existimos como sujeitos de sexualidade e gênero atravessados pelo poder nessa forma microfísica. Por isso, a oposição a ampliação dos direitos dos sujeitos minorizados por essas diferenciações gera “complacência e até mesmo o incentivo a atitudes discriminatórias não apenas em nível estatal e jurídico, mas no cotidiano de grupos estigmatizados socialmente” (MISKOLCI, 2007, p.115).

É nesse campo que se dá a articulação sistemática de forças entre sujeitos e grupos sociais que se movimentam contra o que se chama de “ideologia de gênero” através de múltiplas estruturas de poder em busca de manter vivos e/ou resgatar valores e práticas sociais por eles

cultuadas como parte de uma moralidade que deve ser preservada. Para descortina-la é importante, como salienta Miskolci (2007, p.232), evitar a construção de um cenário que coloca esse levante conservador como inimigo – o lado mau – dos avanços dos direitos e políticas sexuais. O entendimento dessas emergências coloca a necessidade de mapear os cenários políticos e os sujeitos que a acionam a formação discursiva “ideologia de gênero”, abrigados no guarda-chuva grupos conservadores, quais os interesses, quais os objetivos visados e como eles se beneficiam com cruzadas morais antigênero na educação (MISKOLCI, 2007, p. 232).

## **2.2 Os grupos conservadores**

Os projetos de lei voltados à proibição da chamada “ideologia de gênero” à instituição do Programa Escola Sem Partido são produto de uma articulação composta por alguns setores das religiões católica e evangélica e pelo Movimento Escola Sem Partido (MESP), que se mobilizam em torno da causa antigênero em duas frentes interligadas: na sociedade civil e nos órgãos legislativos. No âmbito dessas conexões atores sociais diversos como políticos profissionais, padres, pastores/as, professores/as e outras figuras públicas buscam por meio de dispositivos variados mobilizar a opinião pública acerca da importância da aprovação dos projetos em vista do perigo (produzido) que representa o debate das questões de gênero e sexualidade para a sociedade e sobre a importância da proibição da chamada “doutrinação ideológica” (política e de gênero). (SEVILLA; SEFFNER, 2017, p. 1)

O processo de elaboração das agendas de políticas públicas voltadas para o atendimento das demandas minorias sexuais e de gênero, dentre as quais está incluso o combate à discriminação, ao preconceito e à violência por meio da educação, é

promovida a partir de uma rede complexa de relações, em que alguns atores sociais (ONGs, agências governamentais, partidos políticos, parlamentares, juízes, juristas, centros de pesquisas universitários, atores do mercado, agências de fomento, organizações religiosas e profissionais etc.) atuam conscientemente no sentido de apoiá-la, enquanto outros lutam para negá-la ou desqualifica-la (CARRARA, 2010, p. 136).

Desses últimos emergem vozes abertamente conservadoras e discursos contra a alteridade e a garantia dos direitos humanos que, diante do receio de mudanças no ordenamento social que ultrapassem os limites permitidos por suas visões de mundo, se inclinam no sentido de obstaculizar a “cidadanização” dos sujeitos dos movimentos feministas e LGBT. Em decorrência disso, esses atores têm sido identificados como grupos conservadores nos debates

públicos que envolvem os temas de gênero e sexualidade – e em outras arenas políticas – e considerados, por isso, como inimigos dos avanços em matéria de políticas de gênero e sexuais.

É preciso perceber que oposição ao reconhecimento dos direitos das minorias sexuais e de gênero deve ser entendida como a expressão mais complexa de um conservadorismo que existe (e sempre existiu) distribuído capilarmente de forma mais ou menos dispersa na sociedade civil e no Congresso Nacional. Esse levante conservador e as adesões a ele tornam-se acentuados em contextos históricos específicos e propícios. Com isso, sugerimos que apesar de comporem as configurações de forças que tangenciam a luta dos movimentos feministas e LGBT para transpor para a esfera pública questões relativas ao gênero e à sexualidade ao longo da história, em determinados momentos os grupos conservadores encontram terreno mais fértil para movimentação e adquirem, nesses contextos, maior visibilidade e potencialidade.

Por isso, não devemos imaginá-los como resultado de uma emergência súbita ou considerá-los isoladamente de outros grupos que buscam a conservação da ordem social para além dos aspectos morais. Em vez disso, é importante situá-los no cenário político recente, no qual se destaca um desnudamento mais amplo do conservadorismo no Brasil. Esse fenômeno pode ser identificado como uma das características da política brasileira dos anos de 2010, na qual é possível verificar uma conjuntura de recrudescimento da densidade democrática marcada pelo questionamento e até pela derrubada de muitas conquistas de inclusão relacionadas às demandas por direitos humanos, que vêm sendo transpostas na esfera pública desde a reabertura democrática do país (MIGUEL, 2016. SEFFNER, 2016). De acordo com Seffner (2016, p.12):

O período que se inaugura mais fortemente em 1988 com a proclamação da Constituição Federal e vem até os dias de hoje é sem dúvida um largo período democrático, considerando a cronologia brasileira. Uma de suas marcas fortes é a politização de muitos temas que estavam “naturalizados” na paisagem social brasileira, como o racismo, a desigualdade de gênero, a violência de gênero, os direitos da população LGBT, a desigualdade regional, o pertencimento religioso. Este período de ampliação da participação popular nestes temas todos experimenta agora uma conjuntura de cerceamento. [...] Talvez não estejamos encerrando um período democrático, mas certamente estamos lhe retirando muito da densidade democrática (SANTOS & AVRITZER, SD) e isso vem com boas doses de conservadorismo político e moral, com reflexos nos temas de gênero e sexualidade (SEFFNER, 2016, p.12).

Nesse cenário é possível perceber uma acirrada polarização política, qual a identificação com posicionamentos de “direita” e contra a garantia dos direitos humanos “vem sendo assumidos sem o constrangimento do período inicial da redemocratização” (ALMEIDA, 2017, p. 23). O estigma recai, atualmente, sobre quem reivindica o comprometimento da Constituição

Federal com relação aos direitos humanos seja efetivado. Esses últimos têm sido enquadrados de maneira pejorativa nos debates público através de expressões como “esquerdistas”, “comunistas”, “gayzistas”, “feminazis”, “politicamente corretos”, etc. por uma significativa parcela de discursos de atores e grupos sociais que exaltam “a desigualdade como corolário da ‘meritocracia’” e percebem as “tentativas desfazer hierarquias tradicional como crime de lesa-natureza. Nestes discursos, também ganha uma nova legitimidade “a velha ideia dos direitos humanos como uma fórmula que concede proteção indevida a pessoas com comportamento antissocial” (MIGUEL, 2016, p. 592).

Esses termos são empregados nessas narrativas para caracterizar os sujeitos que proferem posicionamentos voltados ao questionamento das desigualdades sociais, do preconceito, da discriminação contra grupos minoritários e à defesa dos direitos humanos, da diversidade e da diferença, etc. Diante de um receio com relação as possibilidades de mudanças na sociedade brasileira e em suas estruturas morais, econômicas e políticas, as forças sociais conservadoras se inclinam no sentido de se oporem ao que chamam de “ditadura do politicamente correto”, “ditadura gayzista”. Mas não apenas, elas buscam criar um clima de pânico moral acerca do que se entende por essas categorias – verificável pelo acionamento da palavra “ditadura” nos seus enunciados discursivos – como uma estratégia de legitimação política de suas posições contra processos normativos inclusivos e a politização de questões e temas relacionados às minorias sociais, de gênero e de raça, já que esses últimos fenômenos que são (ou foram por algum tempo) considerados como avanços significativos para a consolidação da democracia no Brasil.

Miguel (2016, p.592) observa a proliferação de discursos como esses é um fenômeno recente na conjuntura política brasileira, uma vez que

a partir do fim da ditadura militar, o combate à desigualdade extrema e a defesa dos direitos humanos formavam a base de um consenso – mesmo que apenas verbal – entre todas as forças política relevantes. Havia quem se insurgisse contra esse consenso, mas eram excêntricos sem maior peso no debate público (MIGUEL, 2016, p.592).

Os diversos antagonismos que daí resultam destacam-se alocados no guarda-chuva da oposição direita *versus* esquerda, que tem sido construída e parte constitutiva de um cenário de intolerância social que atinge não só o sistema político, mas também as interações sociais.

Muitas brasileiras e

muitos brasileiros – pelo menos entre aqueles que acompanham com maior atenção à política nacional – têm experienciado, por um tempo prolongado, cisões entre opiniões e posições políticas e morais que têm tensionado alguns laços de amizade, de trabalho e familiares. Em especial, as redes sociais na

*internet* potencializam ainda mais as tensões interpessoais em torno de temas políticos e morais (ALMEIDA, 2017, p. 23).

Esses tensionamentos que marcam o sistema político e o debate público decorrem principalmente da crise política que o país enfrenta desde as manifestações de 2013 e 2015, que culminaram no *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, em 2016. Nos conflitos que se desenrolam a partir daí é possível localizar a emergência de posicionamentos e discursos de ódio e intolerância que mostram o desvelamento do conservadorismo no Brasil e o acirramento entre opiniões e posições políticas destoantes.

Como mostra Almeida (2017, p.07) muito tem se falado de uma “onda conservadora”, de fascismo e fundamentalismo para descrever parte dos discursos que insurgem contra alguns direitos estabelecidos na Constituição de 1988. Entretanto, como ressalta o autor mencionado, esse levante conservador não se trata simples e propriamente de algo contrário às normas democráticas como às vezes leva a parecer as identificações que ele recebe nos embates políticos. Isso porque a própria noção de democracia passa a ser disputada por diferentes grupos nessa conjuntura. Ela torna uma categoria política acionada por grupos considerados como opostos, tanto os que a entendem como um importante elemento para a ampliação dos direitos humanos e reconhecimento das minorias sociais, quanto os que a invocam como um elemento de garantia de sua liberdade para reagirem contrariamente a esse processo em nome da necessidade de conservação da sociedade. Ambos os grupos recorrem a esse dispositivo nas mais diversas estratégias no sentido de legitimar suas opiniões, ações e posicionamentos. Em meio a esse *front*

para no ar um discurso de que a crise que estamos vivendo não é apenas de ordem econômica e política. Ela é uma crise de valores morais, éticos e de representação política em geral. Um lado afirma que esta crise se supera ampliando os esforços de inclusão e direitos sociais, rumo a uma democracia de maior densidade. Outro lado propugna pelas ações com certo ar de volta ao passado, com apelos nacionalistas, xenófobos, sexistas, racistas, no limite fascistas. A causa da crise para este agrupamento está ligada a perda de autoridade em todos os níveis (SEFFNER, 2016, p.15).

Diante disso, é possível perceber na expressão das vozes conservadoras um pânico moral com relação a extensão do campo de direitos dos grupos e sujeitos estigmatizados socialmente. Apesar de não ser algo contrário *per si* às normas democráticas, nos discursos do conservadorismo é possível localizar a reivindicação da restrição da for democracia, se essa entendida marco fundamental através do qual se instituem campos legítimos de exercícios de direitos no Brasil (CARRARA, 2010, p. 134). É importante destacar que é em torno da Constituição de 1988, promessa de um horizonte democrático no país, “que, da perspectiva da

sociedade civil, são organizadas as demandas por reconhecimento de direitos e, da perspectiva do Estado, são geradas políticas públicas, instrumentos legais e decisões jurídicas para responder tais demandas” (CARRARA, 2010, p. 134).

As recusas a esse processo não figuram como uma oposição à democracia, mas como uma aversão a sua ampliação motivada por temores diversos com relação às mudanças que podem ser que marcam não apenas essas demandas por cerceamento da garantia dos direitos humanos, como também moldam a própria reação dos grupos e movimentos sociais a essas estratégias de deslegitimação social da ampliação do horizonte democrático (MISKOLCI, 2007, p.110). Assim, do próprio receio do retraimento do regime democrático nascem também pânicos morais ligados às tentativas de compressão, identificação e enquadramento do levante conservador no cenário nacional a partir de noções como fascismo, fundamentalismos, ascensão da ditadura, etc.

Entretanto, apesar de tentadora a ideia de encarar o conservadorismo emergente nesses termos, é importante não perder de vista que não se trata de um fenômeno homogêneo de via única. Os discursos que afloram nesse contexto indicam para linhas de força que ora atuam conjuntamente – se articulando em torno de opositores comuns –, ora se sobrepõem umas às outras – podendo ser contraditórias – num movimento que “coopera para a resultante que tem sido considerada conservadora” (ALMEIDA, 2017, p. 13). Almeida (2017) sugere que é possível destacar pelo menos quatro linhas de forças nesse cenário, aquelas referentes às interações sociais nesse contexto de antagonismo político, que se evidenciam fortemente permeadas por intolerância, ódio e fobia às diferenças, seja de opinião e posicionamentos políticos, de classe, gênero ou étnico racial. Outra, de cunho econômico, é composta por posições que celebram a meritocracia e o esforço individual e se opõem às políticas sociais de redistribuição de renda e equalização de oportunidades, que são percebidas como clientelismo político e um meio de acomodação das classes desfavorecidas economicamente para o trabalho.<sup>14</sup>

Uma terceira, de caráter repressivo e punitivo, relacionada a um número expressivo de movimentações em nome “do aumento da violência de Estado sobre a população, sobretudo, os mais apartados do universo dos direitos” (ALMEIDA, 2017, p.21)<sup>15</sup>. E por fim, uma quarta

---

<sup>14</sup> Exemplos significativos podem ser encontrados nos protestos de panelaço contra o governo do PT em 2015 e na oposição às cotas raciais e sociais sob o argumento de que as oportunidades são iguais para todas as pessoas.

<sup>15</sup> De acordo com Almeida (2017, p.21-22) a candidatura do deputado Jair Bolsonaro (PSC-RJ) à presidência da república é uma das expressões dessa linha de força. A redução da maioria penal, a lei do desarmamento, a lei antiterror, a política de encarceramento, a militarização de parcela da gestão pública, dentre outros temas, ilustra uma série de demandas e medidas governamentais voltadas para a adoção de ações mais repressivas e punitivas

voltada para disputas pela moralidade pública, que tem como principal expressão algumas religiões cristãs, das quais destacam-se a católica e as evangélicas pentecostais, ambas muito preocupadas “a contenção dos avanços do secularismo nos comportamentos e nos valores” (ALMEIDA, 2017, p.20).

Para o escopo empírico desse trabalho interessa muito essa última linha de força, sem desconsiderar, é claro, sua relação com as demais. Inicialmente, considerávamos que as forças neoconservadoras moralizantes partiam, principalmente, do fundamentalismo religioso que tinha como lugar no Congresso a bancada evangélica. Entretanto, notamos que é preciso algumas cautelas metodológicas diante de termos como conservadorismo, fundamentalismo e até mesmo do que se entende por bancada evangélica e sua atuação, no sentido de não limitar a compreensão das correlações de forças envolvidas nesse cenário por meio de categorias generalizantes. Mais importante do que buscar definir esses termos em exatidão ou de localizar o ponto de sua origem, é compreender quais são as relações de poder que os envolvem enquanto forças políticas. É nesse sentido que a seguir nos debruçamos sobre essas categorias com o intuito de captar mais a fundo seus sentidos e significados.

### **2.2.1 Dos fundamentalismos religiosos ao conservadorismo moral**

Com relação ao conservadorismo, já se mostrou que não se trata de um fenômeno homogêneo e unilateral. No caso do fundamentalismo religioso, antes de mais nada, cabe assinalar que o termo se refere à crença e à defesa de que há uma verdade inquestionável revelada por Deus sobre as coisas, o mundo, os corpos, os desejos, os sujeitos etc. que precisa ser reiterada não somente para aqueles/as que creem nela, como para o restante do corpo social. Corresponde, assim, a uma atribuição de um caráter verdadeiro-absoluto, portanto inquestionável, a uma visão de mundo específica sustentada pelo conjunto de saber-verdade bíblico.

De acordo com Panasiewicz (2008), o fundamentalismo pode ser entendido como uma forma de interpretar e viver as doutrinas bíblicas ao “pé da letra” que não está atenta a inserção delas no processo histórico em meio às suas múltiplas transformações. Quaisquer interpretações atualizadas dessas doutrinas são consideradas como riscos para os fundamentalistas, que temem a perda da autoridade da verdade. A maneira como eles compreendem o mundo a partir dos

---

no âmbito do Estado, que encontra um razoável apoio popular voltado para o encarceramento compulsório e maior repressão da política “na vigilância de ‘potenciais infratores’”.



seus fundamentos religiosos deve ser sobreposta a outras leituras possíveis (PANASIEWICZ, 2008, p.04). Assim,

se sua forma de apreender a verdade é absoluta, significa que ninguém mais poderá chegar à verdade, a não ser através da sua forma de apreendê-la. Esta compreensão gera intolerância e desprezo do outro e das outras maneiras de compreender a verdade, provocando, inclusive, práticas violentas. Nesta perspectiva, pode ser compreendida como fundamentalista a pessoa que se fecha em sua própria concepção da verdade, não se abrindo para o diálogo e nem para novas construções de identidade. Quer impor sua maneira de compreender “a verdade” aos seus interlocutores (PANASIEWICZ, 2008, pp.04-05).

É possível observar a emergência de um fundamentalismo que articula religião e política como estratégia para fazer valer os valores cristãos, no sentido de promover uma espécie de “reparo moral da sociedade através da política” (PANASIEWICZ, 2008, p.04).

Ao utilizar a linguagem da comunicação moderna, em especial da *mass media*, apresenta-se como capaz de superar as fronteiras confessionais e, por meio de uma abordagem conservadora, instigar a sociedade a recuperar o que consideram valores morais do passado. A televisão e as novas tecnologias da informação passam a ser espaços privilegiados para, em nome de Deus, tornar públicas as críticas sociais e fazer apologia de valores morais conservadores. Isso se realiza por meio de um compromisso político de renovação moral dos comportamentos sociais. A renovação religiosa da sociedade, a partir dos valores bíblicos, é condição necessária para a sociedade não perder sua [suposta] identidade profunda (PANASIEWICZ, 2008, p.04).

Apesar da amplitude do termo fundamentalismo, ele tem sido invocado frequentemente nas redes sociais e na mídia para fazer referência à ação, principalmente, do conservadorismo que emana dos evangélicos nos canais políticos e demonstrar preocupação com o avanço do moralismo religioso e suas potenciais ameaças à laicidade do Estado. Nesse sentido, fundamentalismo se constitui, mais recentemente, como uma categoria acusatória construída relacionalmente no embate político. Seu uso desconsidera que tanto o termo fundamentalismo, quanto a própria categoria “os evangélicos” carrega certa generalização, que não compreende a heterogeneidade dos sujeitos que se consideram evangélicos e nem dos emaranhamentos das forças conservadoras e fundamentalismos religiosos.

Como demonstra Almeida (2017, p. 04), não é comum que os evangélicos brasileiros, de modo geral, se identifiquem como fundamentalistas no Brasil, o que não acontece nos EUA, por exemplo, onde é possível encontrar grupos protestantes que declarem abertamente como tais. Além disso, muitos/as evangélicos/as

destoam do *mainstream* conservador (cuja atuação política dá-se mais pela via eleitoral) e preferem a militância política mais na esfera da sociedade civil (movimentos, associações, ONG, terceiro setor etc.) com posicionamentos mais progressistas. Na verdade, evangélico, mais do que em qualquer outro momento de sua história no Brasil, é um termo em acirrada disputa entre os que se autodeclararam dessa forma (ALMEIDA, 2017, p. 4).

A ênfase, muitas vezes pejorativa, que é dada à “bancada evangélica” para fazer referência a presença de um fundamentalismo religioso nos canais políticos é expressão desses confrontos. Ela evidencia o sentido negativo que o termo “os evangélicos” adquiriu com o avanço da influência de grupos religiosos no espaço público, figurando como um perigo aos princípios laicos do Estado democrático (ALMEIDA, 2017, pp.6-7). Mas há de se ressaltar que a percepção dessa ameaça pressupõe a já existência da laicidade nas tramas de ordem coletiva e, assim, que as religiões, de modo geral, possuem pouca influência nos assuntos público, o que é inteiramente enganoso devido às interferências que a Igreja Católica historicamente tem/teve no que toca a essas questões (ALMEIDA, 2017, pp.6-7).

Como sugere Almeida (2017, pp. 6-7), a compreensão de que os evangélicos são fonte de riscos ao Estado laico está intimamente ligada a uma certa invisibilidade da influência da Igreja Católica e do catolicismo no cenário político e social brasileiro “por sua profundidade histórica, cultural e jurídica no país. Invisibilidade no sentido de desfrutar, mais do que qualquer outra religião, de legitimidade e oficialidade que a naturalizam na paisagem social brasileira” (ALMEIDA, 2017, p.06-07). Mas, paulatinamente, a presença e o crescimento de outras religiões no sistema político contribuem para tornar mais visível a influência da instituição católica.

Em vista dessas questões, talvez seja mais apropriado encarar as ações dos grupos religiosos no Congresso brasileiro, especialmente, como um conservadorismo moral religioso, do que propriamente de um fundamentalismo religioso. Isso porque esse segundo termo, na conjuntura atual, tem figurado como uma categoria mais voltada para a atuação evangélica no cenário político e o levante conservador que emerge centrado na moralidade não decorre apenas “dos evangélicos”, ele está ligado também aos setores mais conservadores a Igreja Católica e conta até com a presença de um conservadorismo espírita<sup>16</sup>.

Isso posto, cabe assinalar que, de modo geral, o Poder Legislativo tem se constituído, nos últimos anos, em um dos principais meios políticos de canalização das demandas do

---

<sup>16</sup> Miguel (2016) destaca que apesar de isolado, o fundamentalismo espírita teve uma atuação muito ativa nos dois mandatos na Câmara dos Deputados do deputado Luiz Bassuma (PT-BA).

conservadorismo moral religioso. No caso dos evangélicos que fazem parte do *mainstream* conservador, eles têm ocupado mais o Legislativo e o Executivo do que o Poder Judiciário, o que demonstra sua capacidade na indução do voto comparados com outros segmentos religiosos e um forte vínculo religioso entre candidato e eleitor (ALMEIDA, 2017, p. 07). O voto tem permitido “o acesso às elites políticas de religiosos com menos capitais econômico, cultural e social do que o necessário para a mobilidade no Poder Judiciário, cujo perfil é predominantemente elitizado, tradicional e católico” (ALMEIDA, 2017, p.07).

É preciso, no entanto, cuidado para minimizar os atravessamentos da moralidade conservadora no Poder Judiciário, que tem se evidenciado no cenário recente, como demonstra a decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) no dia 27 de setembro de 2017, com relação ao ensino religioso nas escolas, que permite que possa estar vinculado a religiões específicas, ou seja, que possa ter natureza confessional. Isso demonstra que a religião tem entrado no espaço público como um elemento importante, muitas vezes conectado a defesas de moralidades que decorrem de princípios religiosos.

Nesse âmbito que o pertencimento religioso emerge na cena pública articulado ao conservadorismo moral, se colocando cada vez mais ativamente nas disputas pela moralidade pública no intuito de impor/produzir uma maior regulação/controle “dos comportamentos (sexuais e reprodutivos), dos corpos (transgênero e pesquisas genéticas) e dos vínculos primários (casamento e adoção gays)” (ALMEIDA, 2017, p. 17). Nessa senda, é possível identificar que um certo imobilismo com relação ao reconhecimento dos direitos da população LGBT e dos movimentos feministas decorre em grande parte da influência de religiões cristãs no espaço público.

No caso do Congresso, ela é mais notável devido a organização dos parlamentaristas através das bancadas evangélica e católica. “Tais bancadas atuam mais ou menos na mesma direção quando se trata de direitos” das minorias sexuais (CARRARA, 2010, p.137). Elas recorrem aos dispositivos da laicidade do estado e à liberdade de expressão para reivindicarem os direitos de condenar publicamente a homossexualidade e o aborto, por exemplo, a partir de interpretações bíblicas (CARRARA, 2010, p. 137). Esse conservadorismo moral não é movimentado através de uma atuação uniforme, de modo que

as proposições de ordem moral não apontam somente para um tradicionalismo que apenas resiste ao mundo em mudança, como comportam-se setores da Igreja Católica. Os evangélicos pentecostais têm um conservadorismo ativo e não apenas reativo destinado à manutenção do *status quo* tradicional de caráter mais católico. A esses evangélicos têm interessado a disputa pela moralidade pública (CASANOVA, 1994 *apud* ALMEIDA, 2017, p.18). Não somente a

proteção da moralidade deles, mas a luta para ela ser inscrita na ordem legal do país (ALMEIDA, 2017, p.18).

Além de não operar de modo e com objetivos<sup>17</sup> unívocos, as forças conservadoras pautadas na moralidade não caminham isoladamente das outras linhas de forças descritas anteriormente, suas vozes encontram apoio de setores da sociedade<sup>18</sup> e somam-se a elas as de outras forças conservadoras no Congresso, com as quais os parlamentares da bancada evangélica (lê-se religiosa) são aliados numa ação articulada que fortalece a diferentes jogos de interesses e poder. Essas alianças mostram que a própria atuação dos deputados religiosos no sistema político não se limita a representação de interesses morais. É válido lembrar que nem todos eles saíram de Igrejas, muitos “tiveram diferentes trajetórias profissionais (empresários, advogados, policiais) e econômicas, o que os coloca em órbitas de influências políticas variadas. Como membros do Parlamento, sua atuação tem outras facetas e vetores” (ALMEIDA, 2017, p. 13).

Como mostra Bartolini (2017, p.25) os grupos de interesse no Congresso são formados pelas bancadas, de modo que um/uma parlamentar pode fazer parte de várias bancadas, de acordo com seus interesses. A composição do Poder Legislativo<sup>19</sup> nas duas últimas eleições tem contribuído para a coalescência de forças conservadoras e para o aumento de sua influência no meio político. Os dados do Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar (DIAP, 2010, 2014) apontam é possível perceber um aumento na composição das bancadas conservadoras, como a evangélica, a ruralista e a empresarial a partir das eleições de 2010.

### **2.2.2 As bancadas conservadoras**

Em 2014, o Congresso eleito, devido a seu perfil, foi considerado o mais conservador desde a reabertura democrática do Brasil nos anos 1980 e isso reflete na composição das bancadas conservadoras, que continuaram expressivas. Nesse contexto, aumentou o número de

---

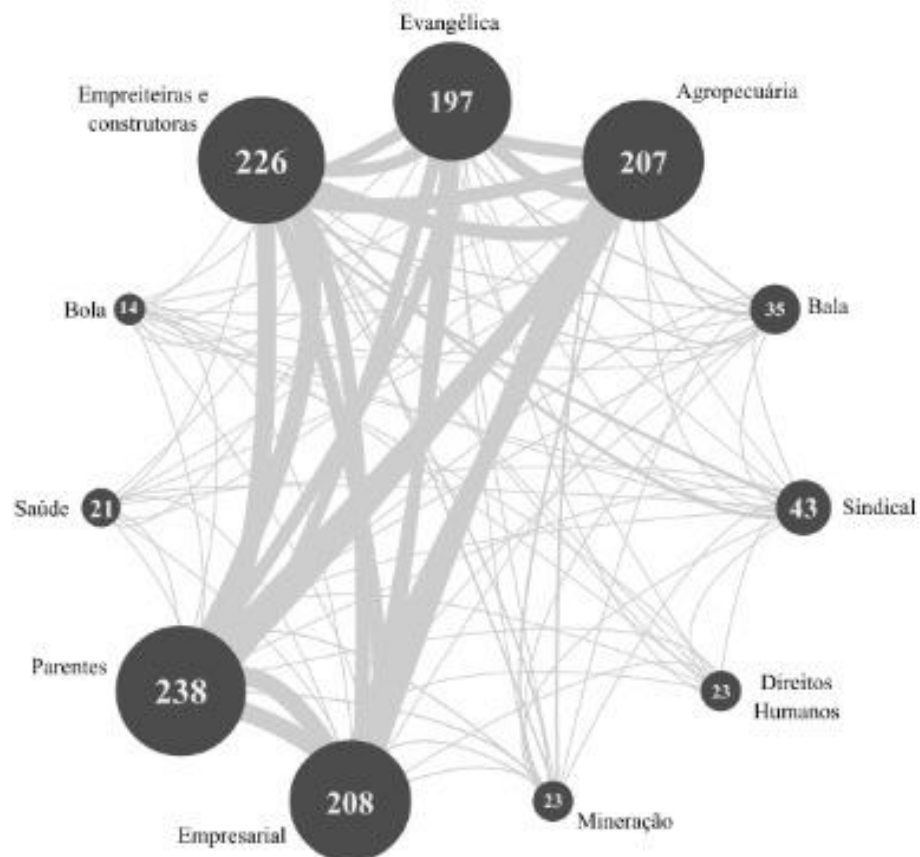
<sup>17</sup> Quando se fala em objetivos não se está pressupondo uma equipe específica que rege sua racionalidade. Como destaca Foucault (2013, p. 105) as relações de poder são atravessadas por uma série de miras e objetivos que não são fruto genuíno de um sujeito individualmente ou de um grupo. Para esse autor “a racionalidade do poder é a das táticas muitas vezes bem explícitas no nível limitado em que se inscrevem [...] que, encadeando-se entre si, invocando-se e se propagando, encontrando em outra parte apoio e condições, esboçam finalmente dispositivos do conjunto: lá a lógica ainda é perfeitamente clara, as miras decifráveis e, contudo, acontece de não haver mais ninguém para tê-las concebido e poucos para formulá-las [...]” (2013, p.105).

<sup>18</sup> Apesar de uma parcela da sociedade brasileira demonstrar apoio às pautas conservadoras, há de se considerar que no geral o conservadorismo no Brasil “lida de forma mais flexível nas relações interpessoais e com maior rigidez de valores morais no espaço público” (ALMEIDA, 2017, p. 12).

<sup>19</sup> No Brasil, o Poder Legislativo é exercido pelo Congresso Nacional, composto pela Câmara dos Deputados e pelo Senado Federal com um total de 594 parlamentares, 513 deputados e 81 senadores.

parlamentares integrantes dessas frentes, como a evangélica e da segurança ou da bala, mais de 100 deputados ligados a esses segmentos foram eleitos. A bancada empresarial, a bancada ruralista e dos parentes, formada pelos candidatos eleitos com parentesco político<sup>20</sup>, continuam entre as mais influentes. A ilustração abaixo mostra a força dessas bancadas e as articulações entre elas:

**Figura 1** – Aglutinação entre as Bancadas do Congresso Nacional



FONTE: PÚBLICA – AGÊNCIA DE REPORTAGEM E JORNALISMO INVESTIGATIVO (*apud* BARTOLINI, 2017, p.27).

Como se pode ver os maiores grupos estão relacionados a interesses corporativos, econômicos e conservadores e há uma significativa união ambos. As bancadas mais orientadas para as linhas de forças conservadoras econômica, moralista e repressiva/punitiva estão intimamente ligadas, o que resulta em uma articulação de forças que fortalece os seus interesses. Daí a sugestão de Almeida (2017) de olhar para a emergência do conservadorismo no cenário

<sup>20</sup> Miguel (2015) aponta que no Brasil, o capital familiar é a segunda via de acesso à Câmara dos Deputados, atrás apenas do capital econômico. O nepotismo é uma herança que ainda presente na política brasileira, isso se evidencia pelo um número expressivo de detentores de mandatos e “de cargos “de confiança” do Poder Executivo, que provêm de famílias políticas – seja em câmaras municipais e prefeituras, em assembleias legislativas e governos estaduais ou no Congresso Nacional e nos ministérios” (MIGUEL, 2015, p.722).

brasileiro como uma “onda quebrada”, ou seja, uma onda que parte de “um emaranhado de vários jogadores em diferentes tabuleiros” e se quebra “em linhas de força que resultam dos processos sociais, e que por sua definição são desiguais, assimétricos e com temporalidades distintas” (ALMEIDA, 2017, p.25).

Uma das alianças que se destaca é a que resulta da ligação – mediada por diversos interesses – entre as bancadas evangélica, ruralista e da segurança ou da bala, chamada no debate público de Bancada BBB (Boi, bala e bíblia). A explicação do deputado federal Capitão Augusto, que anda pelos corredores do Congresso com uniforme da Polícia Militar, sobre o vínculo entre a bancada evangélica e da bala aponta os interesses envolvidos na aproximação dessas bancadas, de acordo com ele:

As frentes de segurança pública e a evangélica correm juntas [...]. Nós temos os mesmos valores. A gente se ajuda realmente, não integramos [a frente evangélica, da qual Augusto também faz parte, apenas com o nome, para constar, mas para efetivamente ajudar em todos os projetos que eles estão apoiando. [...] Preservamos a questão da família, da moral, da ética, da honestidade. Não tem como ser radical nesses valores – ou você tem, ou você não tem. Ou você é honesto, é um cidadão de bem, ou você não é (*apud* MEDEIROS; FONSECA, 2016, s/p).

No caso, se trata de uma coalescência de forças que, em nome do capital econômico, da moralidade e da seguridade do “cidadão de bem”, se levanta contra o reconhecimento dos direitos dos grupos minorizados. Isso porque essa conjunção de forças opera a favor da limitação de alguns direitos garantidos na Constituição de 1988 a partir de diversas estratégias políticas e discursivas que apontam para a imbricação entre poder e saber. A ela estão relacionados vários projetos de lei, como o projeto de diminuição da maioria penal, a PEC das demarcações, os diversos projetos que visam combater a suposta “ideologia de gênero” nas políticas públicas de educação, o estatuto da família, projetos contra o direito ao aborto nos casos já previstos na legislação, etc. (BARTOLINI, 2017, p.26).

Esses projetos são indicativos dos interesses desses grupos e sobre quais direitos eles buscam conter, na mira dessas forças estão principalmente os sujeitos que não se enquadram no que se entende por “cidadão de bem”. Essa própria expressão é mobilizada comumente pelo discurso conservador por sujeitos que se proclamam defensores e guardiões da moral e dos “bons costumes”, ou seja, do *status quo* da sociedade. A sua utilização no debate público geralmente é acionada por aqueles que demonstram a clara intenção de apartar do universo dos direitos os sujeitos que representam a diferença em relação ao “cidadão de bem”. O termo é empregado para se referir aos indivíduos que idealmente seguem as normas e leis estabelecidas

pelo corpo social e se adequam ao modelo de ser construído a partir de um universo simbólico masculino, branco e heterossexual.

Assim, o termo não inclui as mulheres, a população LGBT, os povos indígenas, os sujeitos infratores da lei, etc. Isso fica claro pela linguagem mobilizada na forma masculina, pelas falas de alguns deputados e os receios de uma “ditadura gayzista” que aproximam a homossexualidade de doença, de desvios comportamentais e morais, por posicionamentos que indicam que os povos indígenas não precisam de terras, decorrentes da visão de que os indígenas são sinônimos de atraso enquanto o agronegócio de progresso, daí a expressão “índio é vagabundo”. Destaca-se também o propalado discurso que “bandido bom é bandido morto” e que os direitos humanos servem para proteger bandidos etc. Essas narrativas são movimentadas nos debates públicos comumente para demarcar diferenciações binarizadas entre essas minorias e a inventada figura do “cidadão de bem”.

A diferença é construída a partir de processos culturais e sociais. Essa compreensão decorre das leituras de Hall (2009), que mostra que a identidade se constrói por meio da delimitação do “outro”, ou seja, por meio da relação com aquilo que não é. E assim sendo, só pode ser lida como aquilo que é construído por meio da diferenciação, ou seja, por meio daquilo com o que se difere, sendo as identidades constantemente desestabilizadas pelos o “outros” marcados como os diferentes, como os de fora. A diferenciação é produzida pelos sistemas de significação e representação através de relações de poder que atribuem sentido e significados à diferença. Da sua demarcação decorre a hierarquização da diferença, que se dá pela estruturação desses sistemas em torno de oposições binárias, homem/mulher, masculino/feminino, hétero/homossexual, branco/negro, branco/índio, civilização/barbárie, bonito/feio, normal/anormal, superior/inferior, natureza/cultura, alto/baixo.

Ao considerar isso, não é de causar estranhamento que além de bancadas voltadas para a representação de interesses específicos que colocam em risco as demandas dos sujeitos e grupos minorizados, o Congresso é composto por uma maioria branca, rica e masculina. Como mostra Bartolini (2017, p.26), a população brasileira é composta por 51,6% de mulheres e 54% por pessoas negras, apenas 10% da Câmara é composta por mulheres e 20% (entre mulheres e homens) se declaram negros (as), enquanto que no Senado apenas 16% dos representantes são mulheres. As investidas contra os direitos desses grupos colocam em cena o fato de que o reconhecimento, “não significa que tais direitos foram postos em ação prática, uma vez que mais do que a ampliação dos direitos as minorias lutam tanto para que estes sejam reconhecidos, quanto para não perdê-los” (BARTOLINI, 2017, p.26).

Nesse contexto, cabe apontar que as interferências das linhas de forças conservadoras na agenda de gênero e sexualidade voltada para educação emanam principalmente do conservadorismo pautado na moralidade articulado com outras linhas forças no sentido de levar adiante suas demandas. Sob sua mira estão os direitos sexuais e reprodutivos de modo geral, elas agem/reagem contra o direito ao aborto, a legitimidade de diversos arranjos familiares e união de pessoas do mesmo sexo, o combate ao sexismo e à homofobia, o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de travestis e transexuais<sup>21</sup>, a utilização de banheiros de acordo com a identificação de gênero<sup>22</sup>. O ponto central do debate que congrega parte de suas vozes “se concentra na defesa da moralidade, no lugar da família de modelo tradicional como seu suporte, na obrigatoriedade da maternidade diante de uma relação sexual cujo resultado foi a fecundação, e na não extensão de direitos civis as homossexuais e lésbicas” (MACHADO, 2016, p.18).

### **2.3 “Não à ideologia de gênero!”: a emergência de pânico morais no Congresso**

Conforme apontado, a oposição aos direitos das mulheres e da população LGBT decorre da percepção de que o reconhecimento desses sujeitos no espaço público representa uma ameaça à sociedade, por isso é possível descrevê-la como uma espécie de pânico moral, através do qual os grupos conservadores reagem às tentativas de construção e consolidação de políticas públicas voltadas às minorias sexuais, justificando a necessidade da defesa da moralidade sexual para a preservação da sociedade. Na interação com as demandas dos movimentos feministas e LGBT, essas reações produzem diversos episódios políticos que têm se desenrolado nos últimos anos no debate público. A seguir abordamos aqueles que giram em torno da introdução das questões de gênero e sexualidade nas políticas de educação brasileiras. Esses acontecimentos assinalam que a agenda voltada à inserção desses temas na escola como objetos de discussão que tem figurado como um polo de tensionamentos, disputas e interesses. As suas cenas podem ser entendidas em termos de poder, uma vez que são/foram constituídas por uma multiplicidade de correlações de forças e resistências diversas em torno da construção de diferentes saberes acerca da presença dessas temáticas no ambiente escolar.

---

<sup>21</sup> O PDC 395/2016 busca sustar o Decreto nº8727, 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" (BRASIL, 2016). É de autoria vários parlamentares, a maioria deles é ligada a bancada evangélica.

<sup>22</sup> O PL 5775/2016, de autoria de Professor Victório Galli (PSC-MT), propõe, “com a única e exclusiva intenção de prevalecer o bom senso, por uma sociedade que clama pelos valores éticos e morais” que o uso de banheiros públicos por pessoas diferente de seu sexo feminino ou masculino constitua contravenção penal.



A primeira delas que se destaca é referente às polêmicas em torno do que ficou conhecido pejorativamente como “Kit Gay”. Em 2011, após pressões das bancadas religiosas e conservadoras no Congresso, o Poder Executivo vetou a distribuição de um instrumento pedagógico do Programa Brasil sem Homofobia que circularia nas escolas brasileiras com o intuito de combater a discriminação baseada na identidade de gênero e sexual.<sup>23</sup> O material era destinado a séries finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio e seria distribuído nas escolas no primeiro semestre de 2013. Para além de seu caráter informativo e didático voltado aos/às alunos e alunas dos anos finais da Educação Básica, “visava formar professores e equipes pedagógicas para o tratamento do tema em sala de aula e na gestão escolar” (XIMENES, 2016, p. 50).

Ele foi apresentado à Câmara dos Deputados na Comissão de Legislação Participativa. Mas as polêmicas em torno dele, com manifestações contrárias e favoráveis, começaram em 2010, quando seu teor foi descoberto durante uma audiência pública na Comissão de Direitos Humanos da Câmara (LOPES, 2013, p. 96). A principal oposição foi a Frente Parlamentar Evangélica (FPE) que organizou grande mobilização contra a sua distribuição e circulação nas escolas. Os parlamentares da bancada católica e das Frentes Parlamentares Evangélica e Pelas Famílias alegaram que o material, estigmatizado como “Kit Gay”, buscava influenciar na identidade sexual e de gênero dos/das alunos/as e por detrás dele havia a tentativa de instauração de uma “ditadura gay” no ambiente escolas e na sociedade como um todo. O deputado Jair Bolsonaro – PSC/RJ chegou a sugerir que o suposto “Kit Gay” estimulava ao “homossexualismo e a promiscuidade”<sup>24</sup> por isso era inadequado para as crianças e jovens (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2011).

Em 2014, no campo da educação, foi a vez de outra polêmica envolvendo os temas de gênero e sexualidade no cenário político. Sob a atuação/pressão dos segmentos conservadores foi excluído do Plano Nacional de Educação o objetivo de enfrentar a discriminação baseada no gênero e na sexualidade. Essa retirada não se trata de um processo decisório unilateral, mas de um episódio constituído e marcado por correlações de forças móveis e desiguais, de modo

---

<sup>23</sup> Conforme Lopes (2013, p.96), elaborado em 2010, o material pedagógico, composto por vídeos, folders, cartazes e cartilhas com histórias em quadrinhos sobre a temática da sexualidade, resultou de uma parceria entre os ministérios da Educação e da Saúde, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e o Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA).

<sup>24</sup> O Manual de Comunicação LGBT (MARTINS et al, 2010, p. 11), organizado pela ABGLT, aponta que o termo homossexualismo era utilizado pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), no sentido de atribuir à homossexualidade uma natureza patológica e enquadrá-la como distúrbio mental e desvio sexual. Em 1973 nos EUA e em 1985 no Brasil, o termo foi retirado da lista de transtornos mentais e passou a ser substituído por “homossexualidade”. Com a nova classificação, busca-se enfatizar que a homossexualidade não constitui patologia, distúrbio ou perversão.

que é possível perceber a atuação/movimentação de diferentes sujeitos, alguns com maiores, outros com menores capacidades de interferência.

O PNE é fruto dos resultados da I Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em 2010, que teve como tema: “Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação”. A sua elaboração “envolveu vários setores da sociedade, foram três anos em que educadores e educadoras, representantes de movimentos sociais e organizações da sociedade em geral, dedicaram-se à construção do plano, tomando em conta vários aspectos da realidade educacional do país” (SOUZA, 2014, p.191). O tema da inclusão ganhou centralidade nos debates promovidos a nível federal, estadual e municipal, “revelando o caráter excludente da educação no país” (SOUZA, 2014, p.192).

A comissão organizadora das diversas conferências sobre educação foi composta por representantes do Ministério da Educação (MEC), do Conselho Nacional de Educação, da Câmara dos Deputados, do Senado e das entidades de educação nos níveis municipal, estadual e federal. Os representantes sistematizaram as múltiplas vozes das conferências e organizaram o documento final que serviria de base para o PNE. Esperava-se que, com um amplo debate com os setores mais engajados na educação, com os educadores e educadoras e com os movimentos sociais, não houvesse importantes dissonâncias entre o documento da CONAE e o PNE (SOUZA, 2014, p. 192).

No Documento Final da CONAE foram destacadas as desigualdades sociais de classe, gênero, de orientação sexual, étnico-raciais e geracionais e as demandas por uma educação inclusiva, pautada na justiça social e na promoção da igualdade. Além do financiamento da educação, um dos aspectos mais debatidos nas conferências voltadas para a construção do PNE foi o da inclusão, que levou a discussão das desigualdades citadas acima experimentadas no cotidiano escolar (SOUZA, 2014, p.192). “Nesse debate, as articulações dos movimentos feministas e LGBT tiveram papel fundamental para o delineamento das diretrizes que orientariam o Plano em sua ação nos próximos dez anos no enfrentamento das desigualdades” de gênero e de orientação sexual (SOUZA, 2014, p.192).

O PNE foi enviado à Câmara dos Deputados pelo Poder Executivo em dezembro de 2010 através do Projeto de Lei 8035. A tramitação do documento seria conduzida por três comissões, a de Educação e Cultura, de Finanças e Tributação e de Constituição e Justiça e de Cidadania. Através do REQ 527/11 (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2011a), o deputado Duarte Nogueira (PSBD-SP) solicitou que fosse criada uma comissão especial para a análise do documento. O então presidente da Câmara Marco Maia (PT-RS) aprovou o requerimento e solicitou a criação de comissão especial para agilizar o trâmite do projeto do PNE. A Comissão

Especial foi formalizada no dia 22 de março de 2011 para analisar o texto do documento. Ela foi composta por 25 deputados membros titulares e 25 suplentes.<sup>25</sup>

As propostas daí emergiram foram anexadas ao PL 8035/2010 e deveriam alicerçar a elaboração do PNE. As deliberações da CONAE com relação à promoção de uma educação em prol da equidade de gênero e do respeito à diversidade sexual foram incorporadas ao longo das modificações feitas no Projeto de Lei do PNE durante sua tramitação através inciso III do Art. 2º do documento, que estabelecia: “são diretrizes do PNE a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual.” A incorporação desses temas na edição do PNE de 2014 objetivava explicitar o compromisso das políticas de educação com o combate da desigualdade de gênero e sexual, o que não aparece ainda de modo explícito nos documentos educacionais brasileiros. Na sua própria redação foi utilizada a flexão de gênero, “indicando claramente a intenção do Plano em ser um instrumento de promoção da sensibilização quanto à equidade de gênero, deixando de se referir às pessoas apenas no masculino” (REIS e EGGERT, 2017, p.15).

Em dezembro de 2013, o Plenário do Senado apresentou uma proposta substitutiva do PNE, na qual foi adotada a escrita na forma genérica masculina e suprimidas as palavras “gênero”, “diversidade sexual” e “orientação sexual” do documento. O inciso III do Art. 2º foi alterado para “são diretrizes do PNE a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação.” Depois da alteração, o Projeto de Lei do PNE, então, voltou a tramitar na Câmara dos Deputados em 11 de fevereiro de 2014 e inflou um caloroso debate acerca da presença da temática de gênero e sexualidade no documento.

---

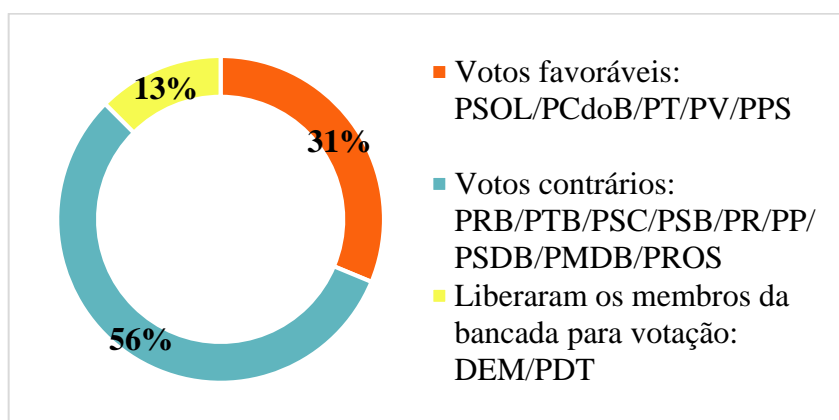
<sup>25</sup> **Presidente:** Lelo Coimbra (PMDB-ES); **1º Vice-Presidente:** não informado; **2º Vice-Presidente:** Nelson Marchezan Junior (PSDB-RS); **3º Vice-Presidente:** Alex Canziani (PTB-PR); **Relator:** Angelo Vanhonhi (PT-PR); **Deputados/as Titulares:** Fátima Bezerra (PT-RN); Margarida Salomão (PT-MG); Newton Lima (PT-SP); Gabriel Chalita (PMDB-SP); Professor Setimo (PMDB-MA); Raul Henry (PMDB-PE); Renan Filho (PMDB-AL); Eduardo Barbosa (PSDB-MG); Izalci (PSDB-DF); Nilson Pinto (PSDB-PA); Jair Bolsonaro (PP-RJ); João Linhares (PP-CE); Efraim Filho (DEM-PB); Professora Dorinha Seabra Rezende (DEM-TO); Paulo Freire (PR-SP); Dr. Ubiali (PSB-SP); Pastor Eurico (PSB-PE); Stefano Aguiar (PSB-MG); Paulo Rubem Santiago (PDT-PE); Pastor Marco Feliciano (PSC-SP); Alice Portugal (PCdoB-BA); **Deputados/as Suplentes:** Alessandro Molon (PT-RJ); Artur Bruno (PT-CE); Iara Bernardi (PT-SP); Pedro Uczai (PT-SC); Eduardo Cunha (PMDB-RJ); Gastão Vieira (PMDB-PB); Manoel Junior (PMDB-GO); Pedro Chaves (PMDB-GO); Alfredo Kaefer (PSDB-PR); Mara Gabrilli (PSDB-SP); Esperidião Amim (PP-SC); Onyx Lorenzoni (DEM-RS); Jorginho Mello (PR/SC); Glauber Braga (PSB-RJ); Leopoldo Meyer (PSB-PR); Andrão Figueiredo (PDT-CE); Marcos Rogério (PDT-RO); Stepan Nercessian (PPS-RJ); Eros Biondini (PTB-MG); Chico Lopes (PCdoB-CE); Antonio Bulhões (PRB-SP); Marcos Montes (PSD-MG); Ariosto Holanda (PROS-CE); Ronaldo Fonseca (PROS-DF); Ivan Valente (PSOL-SP); Jean Wyllys (PSOL-RJ).

Essas polêmicas estão relacionadas ao fato de que o relator<sup>26</sup> da comissão do PNE, o deputado Angelo Vanhoni (PT-PR), no seu parecer sobre proposta encaminhada à Câmara pelo Senado havia a sugestão de que fosse reestabelecida a flexão de gênero na escrita do documento para a “afirmação e destaque das questões de gênero no nosso país” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2014a). O parlamentar retomou também os temas de gênero e sexualidade na proposta substitutiva do Senado através da reincorporação ao inciso III do Art. 2º que sugeria a importância da exemplificação de aspectos raciais, regionais, de gênero e de orientação sexual, uma vez que eles “estão presentes na desigualdade educacional e devem ser superados” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2014a).

Essa proposta do relator causou grande comoção na Câmara dos Deputados. A maioria dos parlamentares eram favoráveis às alterações apresentadas na maior parte do seu parecer, exceto àquelas que diziam respeito a reinserção da temática de gênero e sexualidade no documento. Nas reuniões da Comissão apareceu diversas vezes a colocação “sim ao PNE, não à ideologia de gênero”. No dia 22 de abril de 2014, a proposta de reinserir esses temas no PNE foi votada separadamente como destaque proposto pela bancada partidária do PSDB, que sugeria a aprovação do inciso III do Art. 2º conforme o substitutivo do Senado Federal e, conseqüente, a rejeição à proposta do relator.

Em votação simbólica, a maioria das bancadas partidárias se posicionaram favoravelmente ao destaque e contra a proposição do relator. Na deliberação final, dos/as 25 deputados/as presentes, se manifestaram a favor da presença dos temas de gênero e sexualidade no documento apenas dez deputados/as. O gráfico abaixo mostra como votaram as bancadas partidárias:

**Gráfico 1** – Votos dos partidos favoráveis e contrários à inclusão dos temas de gênero e sexualidade no PNE



FONTE: ELABORADO PELA AUTORA

<sup>26</sup> No Congresso Nacional, quando uma proposição chega ao presidente da comissão responsável pela sua análise, ele designa um relator que deverá apresentar um parecer sobre a matéria da proposta.

Essas polêmicas assinalam a emergência de

um movimento nacional que buscou retirar dos planos de educação – municipais, estaduais e também do plano nacional de educação – as menções a gênero e sexualidade, mas mais fortemente a gênero. Tal movimento ficou conhecido pelo nome de movimento contra a “ideologia de gênero”, e esta expressão adquiriu uma conotação predominantemente negativa no país, terminando por englobar de modo um tanto confuso também as noções de sexualidade (SEFFNER, 2016, p.08).

Nesse contexto, a abordagem de gênero e sexualidade pela educação passou a ser encarada por grupos conservadores localizados tanto no Congresso, como na sociedade civil, como uma perigosa “ideologia de gênero”. Na Câmara dos Deputados, isso fica evidente no posicionamento da oposição construída contra a incorporação das palavras “gênero” e “orientação sexual” pelo documento. Ela foi composta pelas bancadas religiosas do Parlamento brasileiro e por forças sociais conservadoras, para as quais a temática de gênero e sexualidade no PNE era a expressão de uma temível “ideologia de gênero” que figurava para uma afronta aos valores morais, religiosos e familiares.

Assim, o empenho moral na retirada das temáticas de gênero e sexualidade se deu em torno da denúncia contra a presença da “ideologia de gênero” no documento. Os grupos conservadores consideraram, na ocasião, inaceitável a presença do que apontavam como ideologias na educação pública, especialmente a de gênero e a marxista, que aparecem confusamente nos discursos dos deputados como relacionadas, como demonstram suas falas nas sessões deliberativas da Comissão Especial em que se debatia as alterações feitas no documento inicial do PNE pelo Senado acerca das menções aos temas de gênero e sexualidade:

Deputado Pastor Eurico (PHS-PE): [...] saibam, nossos amigos que defendem a questão da identidade de gênero – e respeito a todos –, que por trás dessa ideologia de gênero, que vem de uma ideologia marxista – quero deixar bem claro aqui – que se expandiu pela Europa, verão, no fundo, que estão trabalhando contra si próprio (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2014b, 334).

Deputado Luiz Fernando Machado (PSDB-SP): [...] para a luta contra a homofobia, estou à disposição do exército que aqui está para ser soldado. Mas pela inserção [...] de uma ideologia de gênero no Plano Nacional de Educação, eu sou frontalmente contrário. Sou pai de dois filhos [...]. Tenho, em casa, duas crianças (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2014b, p.239).

Deputado Pastor Marco Feliciano (PSC-SP): [...] Eu só quero, então, deixar a posição deste Parlamentar, posição do meu partido, o PSC. Nós queremos votar o PNE, só não concordamos com esse destaque acerca da ideologia de gênero, lembrando mais uma vez que nossos país é um país laico, todavia de maioria cristã. E sobre o marxismo, de gênero, e é esse marxismo de gênero,

marxismo que vai além do classismo, que emprega, neste momento, a desconstrução da família e a desconstrução do pensamento da sociedade. Somos contrários a isso e acreditamos que há um ser no céu que pode reger a toda a nossa sociedade (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2014b, p.253).

Os parlamentares, de modo geral, recorreram a estratégia de justificar a recusa aos temas de gênero e sexualidade apontando a necessidade de utilizar o termo “todas as formas de discriminação” no lugar de especificar as discriminações de raça, regionais, de gênero e orientação sexual, isso porque, de acordo com eles, essa forma mais genérica estaria mais em consonância com o Art. 5º da Constituição Federal de 1988, que estabelece a igualdade de todos perante a lei. Mas a questão central nesse processo está ligada ao fato de que

Vinculada a diferentes denominações cristãs, a maioria dos deputados e senadores que se opõem a qualquer menção a questões relativas a gênero ou à sexualidade nesses documentos faz eco às manifestações públicas de diferentes igrejas evangélicas brasileiras e do próprio Vaticano quanto aos supostos perigos da disseminação, especialmente entre crianças e adolescentes, do que designam como “ideologia de gênero” (CARRARA, 2015, p. 323).

Essa capilaridade do poder apareceu de modo explícito na tramitação do documento. A justificativa mobilizada para a retirada palavras “gênero” e “orientação sexual” se pautava na afirmação da necessidade de combater a chamada “ideologia de gênero”. Os/as deputados/as preocupados/as com a destruição da família a partir da inserção da suposta “ideologia de gênero” pediam que fosse mantido o texto do Senado, que não citava nem a especificidade de gênero e de orientação sexual. O voto em separado do deputado Paulo Freire (PR-SP) é bem representativo dos argumentos levantados pela oposição à presença dos temas:

[...] um aspecto especial nos chama a atenção e causa profundo acautelamento, qual seja, a agenda de gênero e a deliberada promoção de aspectos ideológicos por meio dos preceitos estatais. [...] A política de gênero sob o manto da diversidade e realização dos interesses da minoria propõe insistentemente uma verdadeira ditadura influenciativa, que quer impor seus valores a todo custo, em todos os extratos sociais, com especial modo de agir sobre a infância. Querem fazer do Estado uma máquina de promoção de valores minoritários, levantando a bandeira da opção sexual, identidade de gênero, entre outros conceitos nem um pouco inofensivos, os quais carregam uma alta carga ideológica de desconstrução da heteronormatividade. [...] Nesse ponto cabe esclarecer que as citadas expressões de “gênero” ou “orientação sexual” guardam uma ideologia que procura eliminar a ideia de que os seres humanos se dividem em dois sexos. Esta corrente ideológica busca afirmar que as diferenças entre homem e mulher, além das evidentes implicações anatômicas, não correspondem a uma natureza fixa, mas são produtos de uma cultura, de um país ou de uma época, assim, as 'feministas de gênero' insistem na necessidade de 'desconstruir' a família, o matrimônio e a maternidade como

algo natural, deste modo, fomentam um 'estilo de vida' que incentiva a homossexualidade, o lesbianismo e todas as demais formas de sexualidade fora do matrimônio [...] (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2014c).

É válido perceber que a disputa em torno das palavras é sustentada por argumentos levantados em nome da retirada da suposta “ideologia de gênero” que parecem até divergentes. De um lado se diz que não há necessidade de especificar as formas de desigualdades, uma vez que o termo “todas as formas de discriminação”, e, de outro, a justificativa se pauta no incômodo causado pela presença desses temas no documento. Essa divergência pode ser entendida a partir da sugestão de Foucault (2013, p. 113), segundo o qual podem existir discursos diferentes e até mesmo contraditórios dentro de uma mesma estratégia, do mesmo modo que eles podem “circular sem mudar de forma entre estratégias opostas” (FOUCAULT, 2013, p. 113). Na mobilização dos porquês de se excluir a especificação dessas temáticas está em jogo diferentes discursos orientados dentro de uma mesma estratégia voltada para o objetivo de eliminar as palavras “gênero” e “orientação sexual” e as aberturas que elas dão para que essas questões sejam abordadas pelo espaço escolar.

Nesse contexto de diferentes discursos, muitas discussões e em meio à presença de manifestações de movimentos feministas, LGBT, da educação e de grupos religiosos, o *lobby* conservador rejeitou a proposta do relator com relação ao inciso III do Art. 2º do documento. A deliberação final foi favorável à proposta substitutiva do Senado. O PNE foi transformado em lei em junho de 2014 (Lei 13005/2014) com a flexão de gênero, mas sem quaisquer menções explícitas aos temas de gênero e sexualidade.

O processo de produção das leis envolve um jogo de poderes, que envolve tanto interesses partidários como também “pressões das manifestações populares em formas de resistências [...], que “vão implicar em maior ou menor influência/movimento a depender do contexto” (BARTOLINI, 2017, p.27). No caso da deliberação pela retirada dos temas de gênero e sexualidade do PNE, há de se destacar os diversos pontos de resistências gerados pelo debate sobre a presença desses temas na escola que sinalizam a não unilateralidade do poder. Esses pontos podem ser localizados desde a oposição à retirada das temáticas de “gênero” e “sexualidade” do documento no interior do próprio Congresso, pelos/as próprias deputados/as favoráveis aos temas, até as manifestações contra a deliberação final de grupos, movimentos, coletivos e ONGs feministas e LGBT e outros movimentos sociais, educadores (as), setores da academia, estudiosos (as) dessas temáticas e da educação em diversos espaços, como a *internet* e redes sociais (*Facebook, Twitter, blogs* etc.), por notas de repúdio, nas ruas, no Congresso etc.

Para esses grupos, a retirada desses temas do documento representou uma ameaça ao reconhecimento e consolidação de seus direitos. Isso porque os avanços recentes em termos de gênero e sexualidade, essencialmente no campo da educação, fruto de demandas coletivas dos movimentos feministas e LGBT, não foram incorporadas pelo documento. O PNE anterior ao de 2014 foi aprovado em 2001 e nele não constava também diretrizes baseadas nas especificidades de gênero e na sexualidade. Diante dos avanços em relação às políticas educacionais voltadas para esses temas e às políticas sexuais e de gênero era esperado um PNE orientado para a promoção de uma educação que em prol do combate às essas formas de discriminação, já esse é um dos principais documentos que baliza a educação como política pública no Brasil.

Em decorrência das manifestações contrárias à deliberação final pela retirada dos temas de gênero e sexualidade do PNE, O MEC instituiu por meio da Portaria nº 916 (BRASIL, 2015) um Comitê de Gênero, em setembro de 2015, de caráter consultivo no âmbito do Ministério da Educação, com o objetivo de:

Propor diretrizes e apresentar subsídios técnicos e políticos para a formulação, avaliação e aperfeiçoamento de políticas que visem à garantia do direito à educação de qualidade, dentre outras ações, projetos e programas educacionais, com a promoção dos direitos relacionados às questões de gênero e o enfrentamento das diversas formas de preconceito, discriminação e violência (BRASIL, 2015).

Entretanto, como mostram Reis e Eggert (2017, p.19), sob a pressão das forças neoconservadoras do Congresso ao Poder Executivo, após 12 dias de sua publicação, a portaria sofreu uma alteração na qual a expressão gênero foi retirada do documento. O nome do comitê foi alterado para Comitê de Combate à Discriminação. Tal como no PNE, os trechos que citavam explicitamente as questões de gênero foram alterados para uma forma mais genérica em que se faz o emprego do termo “diversas formas de discriminação” no lugar de especificá-las.

Em meio a esse contexto de disputas, aparece como um ponto de resistência ao combate dos temas de gênero e sexualidade dos sistemas de ensino a publicação do Documento Final da CONAE, em 2015. Ele é fruto da edição da CONAE, ocorrida em novembro de 2014, que reuniu cerca de 3,6 milhões de pessoas durante as etapas municipais/intermunicipais e estaduais/distrital, e, 3,9 mil participantes na nacional (BRASIL, 2014). Assim, tal como na versão de 2010, as etapas de elaboração do documento foram constituídas por diversos diálogos entre Estado e sociedade civil que se deram por meio de conferências em que estavam



envolvidos os sistemas de ensino, órgãos educacionais e diversos movimentos sociais, entre eles movimentos de mulheres, feministas e LGBT.

O Documento Final apresenta um conjunto de propostas que têm por objetivo amparar a implementação do PNE e sua incorporação pelos sistemas de ensino. Mesmo que não possua um caráter obrigatório, ele orienta e estabelece diretrizes para que a elaboração do currículo dos sistemas de ensino e dos planos de educação municipais e estaduais. Apesar da decisão do Congresso de retirar a temática de gênero e sexualidade das diretrizes do PNE, o documento manteve esses temas entre suas diretrizes, como em sua versão anterior. Assim, estabelece que o planejamento e políticas de educação no Brasil devem se pautar, dentre outras diretrizes, na “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual, e na garantia de acessibilidade” (BRASIL, 2014).

Em face disso, em 2015, os processos de elaboração e aprovação dos planos municipais e estaduais foram marcados por debates em torno da presença da suposta “ideologia de gênero” na escola. Mesmo diante da exclusão das menções explícitas a essas temáticas no PNE, ficou aberta a possibilidade de que essas questões fossem incorporadas pelos planos de educação dadas pelo próprio PNE e pelo Documento Final da CONAE. Nesse caso, convém retomar a contribuição de Foucault (2015, p.113) discursos iguais podem ser utilizados em diferentes estratégias. Isso devido ao fato de que a retirada dos temas de gênero e sexualidade do PNE não representou a impossibilidade de abordagem ou incorporação dessas temáticas pelos sistemas de ensino, uma vez que apresenta como diretriz “o combate à todas as formas de discriminação”, e aí estão inclusas aquelas baseadas nessas categorias – um dos principais argumentos levantados pela oposição a tal “ideologia de gênero”.

O passo dado pelo Documento Final da CONAE foi de especificar o gênero e sexualidade dentre as formas de discriminação que devem ser combatidas pelos sistemas de ensino. E, em virtude disso, os grupos neoconservadores e religiosos continuaram se mobilizando no Congresso, nas redes sociais e em diversos *sites* da *internet* para combater a pretensa implementação de uma “ideologia de gênero” na educação brasileira e impedir que esses temas fossem incorporados pelos planos municipais e estaduais de educação.

Nessa conjuntura, a própria inclusão desses temas nas diretrizes do Documento Final da CONAE de 2014 entrou na mira das forças neoconservadoras do Congresso e causou enorme rebuliço. Uma parcela dos deputados que se mobilizou pela retirada das questões de gênero do PNE solicitou<sup>27</sup> uma audiência pública na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados

---

<sup>27</sup> A solicitação foi feita por três requerimentos: REQ 83/15, de autoria dos deputados Givaldo Carimbão (PROS-AL), Diego Garcia (PHS-PR), Flavinho (PSB-SP) e Eros Biondini (PTB-MG); REQ 134/15 do deputado Professor

para debater a incorporação dos temas de gênero e sexualidade no documento. Através do REQ 129/2015 (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2015h) foram convidados para o debate Hermes Rodrigues Nery (presidente da Associação Nacional Pró-Vida e Pro-Família) e Miguel Nagib (coordenador do Movimento Escola Sem Partido – MESP). Já o REQ 83/2015 requisitou a presença do representante do MEC e do Fórum Nacional de Educação; conselheiros estaduais de educação, o representante da CNBB, Dom Valério Breda, Bispo Diocesano de Penedo/AL, os professores Felipe Neri, Eduardo Melo, a professora Fernanda Takitani<sup>28</sup>, e o representante do Conselho Nacional de Pastores do Brasil.

Mas o debate foi composto apenas por parte desses convidados, de modo que na mesa estava Paulo Gabriel Soledade Nacif, secretário da SECAD/MEC, Toni Reis, representante do Fórum Nacional de Educação (FNE), Lia Zanotta Machado, professora Dra. do Departamento de Antropologia da UNB, Hermes Rodrigues Nery e Miguel Nagib. O tom da discussão leva a entender que a audiência foi requerida para que os representantes do MEC explicassem a inclusão das temáticas de gênero e sexualidade no Documento Final da CONAE. Para os deputados que solicitaram a conversa a introdução desses temas no documento representou um desrespeito/desacato às deliberações do Congresso com relação a retirada da suposta “ideologia de gênero” do PNE. Como mostra o REQ 83/2015 de Izalci Lucas (PSDB-DF):

Apesar de toda a luta dos Senadores e Deputados, legítimos representantes da população para a elaboração das leis nesse país, o Fórum Nacional de Educação, publicou, em novembro de 2014, o Documento Final da Conae 2014, no qual é apresentado como terceira diretriz obrigatória para o PNE, para o planejamento e para as políticas educacionais no Brasil, o texto que havia sido explicitamente rejeitado pelas duas casas do Congresso Nacional: “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual, e na garantia de acessibilidade”. Isso constitui, no nosso entendimento, um tremendo desrespeito ao Congresso Nacional, por parte do Ministério da Educação, uma vez que esse texto acima foi derrotado tanto nesta Casa quanto no Senado. Agora o Ministério da Educação está obrigando os Estados e Municípios a reintroduzir nos seus planos de educação um texto e uma ideologia que o Congresso já rejeitou explicitamente. A CONAE, ignorando o texto da lei, e tomando liberdades que vão além de suas atribuições, reintroduz a questão de gênero apresentando-a falsamente como resultado de “profícua parceria com o Congresso e a Sociedade Civil”. Isso é uma grande mentira. A sociedade civil, por meio de seus legítimos representantes já havia rejeitado os termos ultrapassados desse discurso que tenta impor ao país a ideologia de gênero (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2015c).

---

Victório Galli (PSC-MT); e REQ 129/15 do deputado Izalci (PSDB-DF). Requerimento é um documento que instrumentaliza as atividades do Poder Legislativo, através dele se pode solicitar informações a Ministro do Estado, audiências, o arquivamento de propostas de lei, etc. É qualquer pedido que requer decisões ou resposta.

<sup>28</sup> Eduardo Melo além de professor é padre também. Felipe Neri e Fernanda Takitani são porta vozes do combate à “ideologia de gênero” em uma série de palestras que vem sendo promovidas pelas instituições religiosas.

A audiência foi um genuíno “fogo cruzado”. De um lado Toni Reis e Paulo Nacif buscaram argumentar que o Documento Final da CONAE incorporou as demandas coletivas que apareceram durante a conferência e citaram a necessidade de combate às discriminações de gênero e sexualidade no ambiente escolar, devido aos seus altos índices. Lia Zanotta Machado, na mesma direção, explicou que a discussão desses temas na escola é um importante para o combate à violência contra as mulheres e a população LGBT. Ela abordou também sobre a diferença entre o conceito de gênero e o “pseudo e aventado” termo “ideologia de gênero”, como indica esse trecho de seu pronunciamento:

A alcunha de ideologia de gênero foi atribuída às teorias de gênero, como se as teorias de gênero fossem uma fala autoritária que disciplinaria, de forma contrária ao que rege a natureza. Pela “ordem da natureza” seria o sexo anatômico que determinaria as qualidades e funções do que é ser mulher e ser homem. E por isso, como entendem que o sexo determina o que é ser homem e o que é ser mulher, bastaria falar de dois sexos. Ao se falar de gênero, ter-se-ia que dizer que há apenas dois gêneros: derivados e determinados pelo sexo no momento do nascimento. Será então que se acredita que todos os homens teriam comportamentos iguais e todas as mulheres teriam comportamentos iguais? Ou, de fato, se está supondo que todos deveriam ter comportamentos “certos”? Se é isso, está-se aqui os que são contrários ao uso da terminologia de gênero disciplinando, normatizando e naturalizando os complexos processos de subjetivação e esquecendo que os humanos são seres culturais. A espécie humana desenvolveu uma vasta diversificação de formas de relações societárias e culturais (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2015d).

Por outro lado, o presidente da Associação Nacional Pró-Vida e Pro-Família e o coordenador do MESP se colocaram contrários a discussão de gênero e sexualidade, a partir de diferentes argumentos. Hermes Nery, questionou o significado e os perigos da implantação “da mais radical ideologia da história” – a ideologia de gênero –. Ele argumentou que o gênero é uma ferramenta de poder que visa a dissolução da identidade e se constitui como uma nova perspectiva a engendrar uma nova engenharia social que coloca em risco a família e a espécie humana. Para além disso, colocou também que

o apoio à Agenda de Gênero vem de grupos ativistas, todos de certa forma inter-relacionados ou com interesses comuns, mas de alguma maneira distinguíveis, os controladores de população, os libertários sexuais, os ativistas dos direitos dos homossexuais, os que apoiam o multiculturalismo ou promovem o politicamente correto, os ambientalistas extremistas, os progressistas neomarxistas e os pós-modernistas ou desconstrucionistas<sup>29</sup> (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2015e).

---

<sup>29</sup> A fala de Hermes Nery foi extraída de um texto de Daly O’Leary (2007), escritora norte-americana conhecida como especialista em “ideologia de gênero” e autora da obra *Gender Agenda: Redefining Equality*, na qual ela

Já Miguel Nagib, argumentou em nome da primazia da educação moral e religiosa que os pais dão aos seus/suas filhos/as em relação à educação escolar. No que diz respeito à teoria de gênero, Nagib acredita ser um conhecimento controverso, uma vez que se trata de um tema disputado na academia e por isso não deve ser abordado na educação básica devido à fragilidade psicológica das crianças e jovens que frequentam a escola. Os demais presentes, os deputados autores dos Requerimentos, seguiram basicamente a linha argumentativa de Nagib e Hermes Nery. No geral, apontaram sobre as tentativas e implantação da “ideologia de gênero”, citaram sua ameaça sobre os valores religiosos e familiares. O deputado Victório Galli (PSC-MT) chegou a afirmar que as crianças estão cada vez mais vulneráveis na escola, tendo sua sexualidade violada pelos professores que falam que não existem “nem macho, nem fêmea.” Ele apontou que a “ideologia de gênero” é um:

desrespeito à natureza do ser humano. A natureza não se prova cientificamente, ninguém nasce gay, não existe cromossomo gay, não existe isso. [...] A questão da cultura, a cultura é inferior à natureza, no princípio não foi assim. [...] No começo a natureza começou foi com o homem e a mulher, não foi com dois macho e nem com duas fêmea. [...] E o que essa situação tá querendo fazer, daqui dez, 20 anos vocês vão ver o que vai acontecer com nosso futuro. [...] No princípio, como religioso que sou, no princípio o primeiro ataque para destruir a família não foi nem contra o homem, nem contra a mulher, foi contra a família. Família desorganizada gera cidadão desorganizado, família bem organizada gera cidadão de bem. [...] (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2015e).

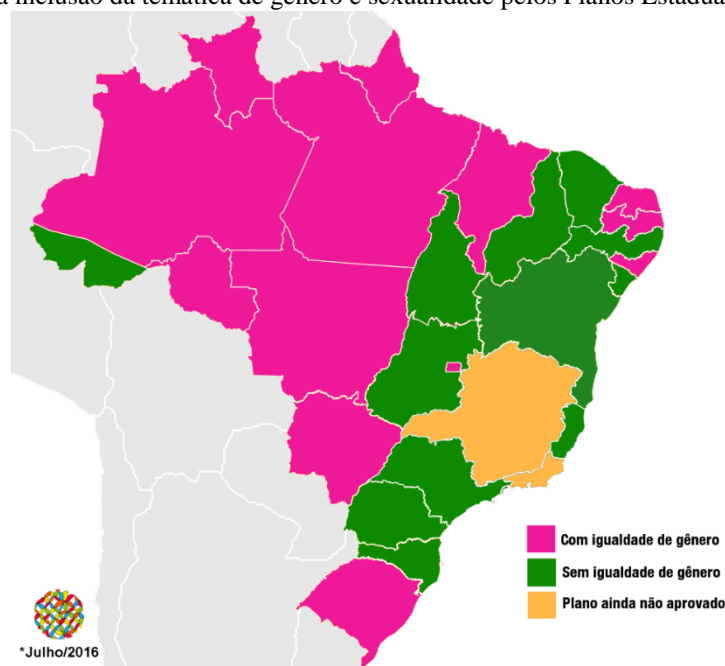
Essas tensões e disputas são fruto da conjuntura que envolve os temas de gênero e educação na educação após a tramitação do PNE. Como resultado delas, no ano posterior à votação do PNE, em 2015, pelo menos metade dos planos municipais e estaduais de educação não incorporaram as temáticas de gênero e sexualidade em suas diretrizes. Dos 26 estados brasileiros, como mostra a figura abaixo, 13<sup>30</sup> excluíram os temas de gênero e sexualidade como diretriz educacional:

---

aponta os perigos da agenda de gênero. Um dos objetivos do capítulo três é se voltar para as formações discursivas mobilizadas em algumas obras que se anunciam na qualidade de especialistas sobre a suposta “ideologia de gênero – como a de Jorge Scala, *O neototalitarismo e a morte da família* –, que, como se verá, figuram como suporte para escrita de alguns dos projetos de lei voltados ao combate dos temas de gênero e sexualidade no espaço escolar.

<sup>30</sup> O mapa indica 12 estados porque os planos de Minas Gerais e Espírito Santo não foram considerados. O plano do ES segue o exemplo do PNE, foi aprovado sem as temáticas de gênero e sexualidade. Já o plano de MG ainda está tramitando na Assembleia Legislativa do Estado através do PL 2882/2015, conforme indica o mapa. Já havia sido aprovado o Plano Decenal de Educação, mas devido ao encaminhamento do governador do estado Fernando Pimentel (PT), ele será substituído pelo Plano Estadual, que estará de acordo com as diretrizes estabelecidas pelo PNE. No texto da proposta, tal como no Plano Decenal, não aparece menções explícitas aos temas de gênero e sexualidade, essas questões ficam alocadas no termo genérico “todas as formas de discriminações”, tal como no PNE. Entretanto, cabe destacar que foi criado um Fórum Técnico com o objetivo de consultar pais, aluno/as, profissionais e especialistas em educação para aprimorar o PL 2882/2015. No Documento Final de Propostas Plano

**Figura 2** – Mapa da inclusão da temática de gênero e sexualidade pelos Planos Estaduais de Educação



FONTE: DE OLHO NOS PLANOS (2016)

Na ocasião, conforme Reis e Eggert (2017, p.18), o Ministério da Educação (BRASIL, 201) e o Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2015) “publicaram notas criticando a omissão nos Planos de Educação de ações voltadas à igualdade de gênero e o respeito à diversidade sexual” (REIS e EGGERT, 2017, p.18). Entretanto, como assinalam esses autores as pressões por parte das forças políticas e sociais conservadoras têm feito com que o governo federal recue cada vez mais, como mostra por exemplo a criação do Comitê de Gênero e sua alteração, no prazo de 12 dias, para Comitê de Combate à Discriminação.

Seffner (2016) aponta que no caso das polêmicas do PNE, o que se viu foi a tentativa de eliminação das expressões que designavam de modo claro as desigualdades que deveriam ser combatidas pela ação educacional “com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”.

O movimento conhecido por ser contra o que chamou de ideologia de gênero não propunha a inclusão explícita de nada nos planos, apenas a supressão dessa nomeação dos marcadores sociais da diferença, mais fortemente gênero e sexualidade, mas atingindo também raça, região, geração. Mas a supressão dessa nomeação ao combate da desigualdade em gênero e sexualidade reinstala no seio dos processos educacionais a naturalização dos tradicionais modos de ser homem e de ser mulher, bem como naturaliza a instituição da família como modo único de viver afetos, amores e reprodução biológica estritamente entre homens e mulheres, ou melhor, biohomens e biomulheres,

aqueles nascidos biologicamente homens e mulheres, e que desejam viver segundo a heteronormatividade (SEFFNER, 2016, p.08).

Após a aprovação dos planos de educação, o foco das forças conservadoras se voltou para a busca pela proibição explícita e criminalização desses temas na educação. O conservadorismo tem se articulado através de dois pontos inter-relacionados que emergem em meio a conjuntura de disputas que se desdobrou em torno dessas temáticas. Um desses eixos se refere a um conjunto de forças sociais, políticas e econômicas conservadoras que se organizam capilarmente a partir do Movimento Escola Sem Partido e o outro é relativo a uma série de projetos de lei que vem sendo apresentados no Congresso Nacional a partir de 2014 que visam proibir a chamada “ideologia de gênero” e instituir o Programa Escola Sem Partido no espaço escolar. Essa articulação busca

a partir de diversas ações políticas (como *lobby* legislativo ou denúncias a funcionários públicos), jurídicas (como a apresentação de ações judiciais em que usam argumentos legais e “científicos” sobre os perigos da “ideologia de gênero” para a sociedade) e midiáticas (através de manifestações públicas, programas de rádio e televisão ou congressos “acadêmicos”) instalam nas discussões públicas os “perigos sociais” que representariam essa “ideologia” (MISKOLCI; CAMPANA, 2017, p.729).

Assim, somada a uma atuação política que busca capilarizar os receios em torno da chamada “ideologia de gênero”, a apresentação de projetos de lei nas casas legislativas brasileiras tem sido umas das principais estratégias dos grupos conservadores que se empenham em fazer recuar as políticas públicas de educação em gênero e sexualidade, esses dispositivos jurídicos se voltam para a proibição desses temas no ambiente escolar sob pretextos diversos, que serão discutidos mais adiante no capítulo seguinte.

### **CAPÍTULO 3: A (RE)PRODUÇÃO DISCURSIVA DA “IDEOLOGIA DE GÊNERO”: OS ENTRECRUZAMENTOS ENTRE AS LINHAS DE FORÇAS E OS DISPOSITIVOS DE SABER-PODER**

Propomos nesse capítulo aprofundar o mapeamento das narrativas e das linhas de forças que compõem e movimentam os projetos de lei, no sentido de estabelecer conexões entre esses documentos e os cenários de emergência de gênero e sexualidade abordados no capítulo anterior. Assim, buscamos apontar quais são os entrelaçamentos entre sujeitos e discursos acionados por essas propostas, no sentido de demonstrar quais as significações e as conectividades que atravessam essas narrativas com relação aos temas de gênero e sexualidade, especialmente. O objetivo é demonstrar quais as justificativas mobilizadas pelas propostas para garantir a proibição da abordagem dos temas de gênero e sexualidade nas escolas brasileiras. Além disso, perceber como elas se conectam com o discurso científico produzido sobre o sexo a partir do século XVII e até que ponto buscam a sua reificação. O foco, portanto, são as possíveis correlações e entrecruzamentos entre os diversos acontecimentos discursivos que atravessam os projetos de lei submetidos à leitura genealógica.

#### **3.1 A emergência do Projeto de Lei Escola Sem Partido**

A apresentação das proposições de lei nas casas legislativas brasileiras destinadas à proibição da chamada “ideologia de gênero” e à implantação do Programa Escola Sem Partido está intrinsecamente relacionada aos cenários de gênero e sexualidade descritos anteriormente. Esses projetos de lei podem ser entendidos como desdobramentos dos debates que ocorreram em torno da incorporação dos temas de gênero e sexualidade no Plano Nacional de Educação, em 2014. A tramitação do documento no Congresso elevou a preocupação com presença dos temas de gênero e sexualidade no campo da educação, tanto dos grupos e movimentos feministas e LGBT, quanto dos grupos conservadores. Com isso, parte da luta das minorias sexuais que estava vinculada ao campo dos direitos humanos “se transfere de arenas identitárias para a arena política mais geral” (SEFFNER, 2016, p.01). Nesse contexto, em que o gênero e sexualidade emergem como áreas de polêmicas, a educação ganhou relevância como terreno de disputas.

O movimento que ficou conhecido como contrário à “ideologia de gênero”, iniciado durante a tramitação do PNE em 2014, se tornou ainda mais notório em 2015, “em sintonia com a elaboração e votação dos planos de educação” (SEFFNER, 2016, p.3). Isso se explica pelo

fato de que mesmo diante da aprovação do PNE com a retirada das palavras “gênero” e “orientação sexual”, alguns planos de educação estaduais e municipais e por algumas diretrizes educacionais, como o Documento Final da CONAE de 2014. Como resposta política do conservadorismo moral, apareceu nesse cenário uma campanha com foco de divulgar a possibilidade de ameaçar processar por danos morais através de notificações extrajudiciais escolas e professores/as que abordassem os temas de gênero e sexualidade nos estabelecimentos educacionais (MIGUEL, 2016, p.603. REIS EGGERT, 2017, p.19). O documento é apresentado como uma arma – um dispositivo de controle – para proteger crianças e adolescentes contra o ensino da “ideologia de gênero”, pois através dele as famílias poderiam solicitar que as escolas e os professores não tocassem em determinadas questões consideradas impróprias.

A campanha foi iniciada em 2015 pelo Procurador Regional da República no Distrito Federal, Guilherme Schelb, criador do Programa Nacional de Prevenção da Violência e Criminalidade Infanto-juvenil (PROTEGER). Desde então, Schelb tem se tornado uma das referências no combate à chamada “ideologia de gênero”. Ao se colocar como defensor dos direitos da infância e da juventude, ele entende que a abordagem das temáticas de gênero e sexualidade na escola fere esses direitos, uma vez que se trata da implantação da “ideologia de gênero” que, no seu entendimento, expõe as crianças à erotização precoce, em estímulo à pedofilia e a temas como homossexualidade, bissexualidade, sexo anal, prostituição (SCHELB, 2014, pp.3-9). O seu principal argumento é de que as crianças são vulneráveis psicologicamente e “não possuem maturidade e cognição desenvolvidas para compreender muitos temas e fatos da vida”, por isso é preciso protegê-las de qualquer “propaganda de práticas sexuais contrárias à sua identidade biológica de sexo [...]” (SCHELB, 2014, p. 31).

Nesse sentido, o imperativo é de que as famílias e as crianças precisam ser protegidas dos abusos do Estado. Para Schelb, as instituições estatais, como o MEC, obrigam os professores a abordarem determinadas questões em sala de aula que ferem o direito da família de educar seus filhos. Dentre essas questões estão os temas de gênero e sexualidade. Um dos meios de divulgação da campanha de Schelb foi/tem sido a *Internet* por meio de vídeos disponibilizados em blogs, *sites* religiosos e no *YouTube*, nos quais o procurador é apresentado como uma autoridade jurídica empenhada em apontar os princípios legais que asseguram os direitos das famílias sobre a educação das crianças e os direitos dessas últimas de serem protegidas contra “ideologia de gênero” que as expõe, de acordo com ele, ilegalmente a assuntos de conotação sexual. Assim, a partir de determinados dispositivos jurídicos, ele tem debatido assunto e ressaltado sua importância em congressos religiosos, igrejas evangélicas, programas televisivos, em audiências públicas.



Em uma entrevista concedida em fevereiro de 2016 ao Pastor Silas Malafaia no Programa Vitória em Cristo<sup>31</sup>, transmitido em algumas cidades brasileiras aos sábados pela emissora de TV Bandeirantes e também disponibilizado no *YouTube*, Schelb aponta que a aplicação da “ideologia de gênero” é ilegal e inconstitucional, uma vez que promove a abordagem de temáticas “do comportamento sexual adulto, como sexo anal, sexo grupal, sexo com animais, masturbação, prostituição”, “esses temas são abusivos do entendimento das crianças e por isso, a lei não permite que a escola faça uso dessa pedagogia.” Ele destaca também que a ministração de conteúdos sexuais pelas escolas retira o direito dos pais de protegerem e educarem seus filhos moralmente e, além disso, constitui um desrespeito aos direitos do professor que é desviado para uma função que não lhe cabe, a de educar moral e sexualmente seus alunos. O procurador afirmou que a disseminação da “ideologia de gênero” é promovida sob o pretexto “da defesa de minorias, do ensino de direitos humanos, mas o que eles estão fazendo na verdade é erotização das crianças [...]. O fato de [...] dizer que é direitos humanos não vai transformar a erotização de crianças em algo legal, ou seja, continua sendo abusivo, ilegal a ministração de temas sexuais a crianças nas escolas, temas sexuais não é educação sexual sobre a biologia, sobre elementos da ciência biológica,” mas temas do comportamento sexual adulto (SCHEL B, 2016, s/p).

Evidencia-se nessas narrativas uma visão biologicista da sexualidade presa aos saberes construídos sobre o sexo pela *Scientia Sexualis*. A “ideologia de gênero” é apresentada como um elemento que vai contra a natureza e a moralidade sexual – a “boa moral”. O receio é de que através da sua presença nas escolas as crianças sejam desviadas da sua identidade biológica sexual, que as verdades justificadas pela biologia e por uma ordem natural sejam abaladas. Por detrás desse receio há um conjunto de silêncios nas entrelinhas dessas narrativas que tagarelam sobre o sexo e dos limites do aceitável e do patológico com relação às práticas e comportamentos sexuais que extrapolam as fronteiras da identidade biológica do sexo. Nesse quadro, há uma estreita aproximação entre a condenação da chamada “ideologia de gênero” e a patologização dos sujeitos que não se adequam às normas e coerências de gênero e sexo.

No contexto democrático em que pesa significativamente o apelo constante aos direitos humanos, o mecanismo acionado para justificar e legitimar essa visão que estigmatiza esses sujeitos e práticas como “anormais” tem sido elaboração e reificação de pânicos morais que alertam e chamam a atenção para o perigo da “erotização de crianças”, destacando temas da sexualidade compartilhados socialmente como tabu, com maior ou menor densidade, como

---

<sup>31</sup> Disponível em: <<http://www.verdadegospel.com/e-grave-como-proteger-criancas-e-adolescentes-notificando-escolas-e-professores/>>. Acesso em: 15. dez. 2017.

“sexo com animais”, “sexo anal” – condenado durante muito tempo como sodomia –, “sexo grupal”, “masturbação”, “prostituição”, etc.

Sobressai nesses discursos a noção de que o sexo é prejudicial aos jovens, inculcada em extensivas estruturas sociais e legais através dos dispositivos da sexualidade que emergiram ao longo do século XVIII para isolar as crianças do conhecimento e experiência sexuais (RUBIN, 2003, p.02). Daí a necessidade de protegê-las da “ideologia de gênero”, interpretada como um meio para erotização dos menores, que visa expô-los a sexualidade e induzi-los a adoção de comportamentos e práticas sexuais consideradas indevidas em virtude dos questionamentos do padrão heterocêntrico que produzem. A ênfase em práticas como “sexo anal”, “sexo grupal”, “sexo com animais”, “masturbação”, “prostituição” evidencia os pânicos morais criados em torno da abordagem de gênero e sexualidade. Essas práticas foram durante muito tempo e ainda são capturadas pelos dispositivos da sexualidade como desvios da normalidade, de uma ordem sexual que valoriza como “natural” e, portanto, “normal” exclusivamente a sexualidade adulta heterossexual.

Diante desse pânico, Schelb se coloca como “agente de controle social”, na busca por minimizar e até mesmo eliminar os riscos que as crianças supostamente correm com a presença da “ideologia de gênero” na escola. Assim, ele aciona o campo jurídico das legalidades e das ilegalidades no sentido de controlar e oferecer soluções para esse perigo identificado. Dentre os dispositivos a que recorre na tentativa de fortalecer o aparato de controle social sobre a “ideologia de gênero” está o art. 226 da Constituição Federal e no art. 12 da Convenção Americana de Direitos Humanos de 1969<sup>32</sup> através do qual alega que “a família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado”, e que por isso a educação escolar não deve se sobrepor à educação moral ensinada pela família, já que é direito dela que seus filhos recebam a educação que esteja de acordo com suas convicções religiosas e morais. Por meio dos canais de comunicação citados, ele orienta os pais a encaminharem notificações extrajudiciais às escolas e aos/as professores/as que abordem questões consideradas impróprias. A sugestão é alertar pais e professores/as que as escolas e os/as docentes podem ser processadas por danos morais por transmitirem às crianças conteúdos que possam ferir a educação moral ensinada pelas famílias.

---

<sup>32</sup> De acordo com Miguel (2016, p.602), a Convenção Americana de Direitos Humanos de 1969 “é um documento com perspectiva bastante conservadora”, que indica “tanto a prevalência da família quanto o direito à vida ‘desde a concepção’ (art. 4º).” Ela tornou-se “referência fundamental dos opositores do direito ao aborto e dos adversários da educação crítica, que a usam para colocar suas posições sob o manto dos ‘direitos humanos’ e da ‘legislação internacional’.”

Na mesma senda, destaca-se nesse cenário o Movimento Escola Sem Partido (MESP), que ao abraçar com veemência essa causa passou a ser a organização mais representativa dessas investidas morais que propõem o silenciamento da escola com relação a algumas questões e assuntos considerados como impróprios por ferir uma determinada moralidade sexual e religiosa. Um dos principais canais de articulação e organização do MESP é a *Internet*, através da qual tanto o movimento quanto seus adeptos divulgam e alertam os pais em *sites* de notícias, vídeos disponibilizados em redes sociais – como *Facebook, YouTube, WhatsApp, Twitter, blogs*, etc. – sobre os perigos da “ideologia de gênero” e a importância da promoção de uma educação neutra, que não defenda interesses de grupos específicos, associada a uma “escola sem partido”.

No *site* do movimento foi disponibilizado um modelo da notificação extrajudicial<sup>33</sup> para que os/as professores se abstenham de determinadas condutas e da abordagem de certas questões em sala de aula, sob pena de processo e pena de até seis meses de prisão. Dentre elas está: “adotar, promover, aplicar ou, de qualquer forma, submeter os alunos aos postulados da teoria ou ideologia de gênero” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2017, s/p). Tal como na campanha de Schelb, a sugestão é que os pais processem por dano moral as escolas e os professores que transmitam conteúdos imorais aos seus filhos, sob a alegação de que a instituição escolar não pode inculcar valores morais, políticos e ideológicos diferentes dos que são ensinados pelas famílias aos/às alunos/as. No modelo da notificação consta que:

Isto se aplica de modo especial ao campo da sexualidade humana, onde praticamente tudo é objeto de regulação estrita por parte da moral. Tome-se, por exemplo, a relação de temas cuja abordagem é sugerida ilegalmente pelo MEC, no caderno de orientação sexual dos Parâmetros Curriculares Nacionais: masturbação, homossexualidade, hermafroditismo, transexualismo, aborto, prostituição, erotismo, pornografia, desempenho sexual, disfunções sexuais, parafilias, gravidez na adolescência, doenças sexualmente transmissíveis e questões de gênero. Ora, é praticamente impossível a um professor discorrer sobre esses assuntos em sala de aula, sem acabar afrontando, de uma só vez, o princípio da laicidade do Estado, a liberdade de consciência e de crença dos alunos e o direito dos seus pais a que eles recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções (ESCOLA SEM PARTIDO, 2017, s/p, **grifo nosso**).

Nesse trecho do documento, novamente é possível perceber o pânico moral com relação a temas capturados pelos dispositivos da sexualidade como desvios de comportamentos e de identidades sexuais. A masturbação, a homossexualidade, o hermafroditismo, a transexualidade, o aborto, a prostituição, o erotismo, a pornografia foram e ainda são

---

<sup>33</sup> O modelo se encontra no Anexo B dessa dissertação.

consideradas como práticas condenáveis por um regime de saber-verdade que inaugurou o modo como percebemos a sexualidade a partir do final do século XVII. Através de uma tecnologia do sexo que se ordena no interior do discurso médico-científico é colocado o imperativo da normalidade através de grandes conjuntos estratégicos que desenvolvem um regime de saber-poder voltado para a delimitação de uma verdade do sexo.

É no interior dele que o corpo da mulher foi analisado, patologizado e colocado “em comunicação orgânica com o corpo social (cuja fecundidade regulada deve assegurar) e com a vida das crianças (que produz e deve garantir, por meio de uma responsabilidade biológico-moral que dura todo o período da educação)” (FOUCAULT, 2015, p.113). O sexo das crianças foi objeto de controle através “da dupla afirmação de que quase todas as crianças se dedicam ou são suscetíveis de se dedicar a uma atividade sexual; e de que tal atividade sexual, sendo indevida, ao mesmo tempo ‘natural’ e ‘contra a natureza’, traz consigo perigos físicos e morais, coletivos e individuais” (FOUCAULT, 2015, p. 114). Isso explica que os discursos que giram em torno do combate à “ideologia de gênero” estão indubitavelmente presos a esse dispositivo, como mostra o receio à “erotização” das crianças e o temor da abordagem de temas como a masturbação, durante muito tempo condenada como onanismo, uma prática doentia que prejudicaria o desenvolvimento saudável das crianças.

A preocupação em volta dessas questões liga-se também a condenação de práticas sexuais, como a homossexualidade e a bissexualidade, e a valorização da heterossexualidade, como *locus* do sexo verdadeiro destinado à reprodução e não ao prazer. No interior das tecnologias do sexo, “o instinto sexual foi isolado como instinto biológico e psíquico autônomo; fez-se a análise de todas as formas de anomalia que podem afetá-lo; atribuiu-se-lhe um papel de normalização e patologização de toda a conduta; enfim procurou-se uma tecnologia corretiva para tais anomalias” (FOUCAULT, 2015, p. 114). Essas estratégias, como vimos no primeiro capítulo se tratam da própria produção da sexualidade, que como um dispositivo histórico, se constitui como uma “grande rede de superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação do discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e poder” (FOUCAULT, 2015, p. 115).

Esses temas não foram incluídos à toa (nem ilegalmente) nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Conforme Altmann (2001, p. 576), a inserção das temáticas citadas anteriormente no tema transversal Orientação Sexual nos PCNs é um indicativo do interesse e controle do Estado pela sexualidade da população, uma vez que ela está inserida entre “disciplinas do corpo”, compõem a “regulação das populações”, suscitando “mecanismos heterogêneos de

controle que se complementam, instituindo o indivíduo e a população como objetos de saber e poder” (ALTMANN, 2001, p. 576).

No caso dos PCNs, a orientação sexual é apresentada “como sendo de caráter informativo”, cujo “o intuito é desvincular a sexualidade de tabus e preconceitos, afirmando-a como algo ligado ao prazer” (ALTMANN, 2001, p.581). O campo da sexualidade é abordado na diretriz por meio da dicotomia sexo-gênero/natureza-cultura, ou seja, como um dado da natureza, sob o ponto de vista biológico que possui uma dimensão histórica resultado da construção da cultura sobre elementos dados naturalmente (ALTMANN, 2001, p.581). Nessa senda, a inclusão do tema da sexualidade aparece muito ligada ao controle da saúde sexual e reprodutiva, já que

de acordo com os PCNs, em virtude do crescimento de casos de gravidez indesejada entre adolescentes e do risco da contaminação pelo HIV, o tema Orientação Sexual criado como um dos temas transversais a ser trabalhados ao longo de todos os ciclos de escolarização. Cabe, portanto, à escola – e não mais apenas à família – desenvolver uma ação crítica, reflexiva e educativa que promova a saúde das crianças e dos adolescentes (ALTMANN, 2001, p.576).

Contrariamente a essa prerrogativa, os empreendedores morais que lutam contra a chamada “ideologia de gênero” entendem que sexualidade é regulada pela moral, esfera da vida privada, na qual o espaço público – a escola, o professor – não deve intervir. A moralidade ensinada pela família no que tange ao campo das práticas, dos comportamentos e dos saberes acerca do sexo deve ser intocável, uma vez que abordagens destoantes dessa moral afrontam liberdade de consciência e a laicidade do Estado. Esses dispositivos são mobilizados estrategicamente para afirmar que a família tem o direito de ensinar suas convicções morais e religiosas a seus rebentos, sem sofrer interferências nesse processo. Implicitamente argumenta-se que essas crenças pertencem à esfera privada e por isso não devem ser debatidas, pois os indivíduos possuem constitucionalmente liberdade de crença moral e religiosa. Nesse sentido, a impossibilidade da abordagem dos temas de gênero e sexualidade na escola é dada pelo fato de que ela pode ferir as convicções dos pais. O receio é de que a ação pedagógica pautada na discussão dessas temáticas possa embaralhar as certezas transmitidas pelos valores morais, religiosos e sexuais no âmbito da família engessada como natural (SEFFNER, 2016, p.8).

Desconsidera-se que a moralidade e “o pertencimento religioso (a adesão a certo conjunto de orientações de uma religião, ou a construção individual de um conjunto de crenças de natureza religiosa)” produzem “efeitos na vida em sociedade, como qualquer outro pertencimento de natureza social” (SEFFNER, 2009, p.4). Ambos atuam na (re)produção dos

marcadores de gênero e sexualidade e por isso são espaços políticos que permeiam a constituição da subjetividade e do corpo social. Os temores com relação a presença dos temas de gênero e sexualidade na escola decorrem da compreensão de que esses campos são, ao contrário, domínios da natureza e que a escola não deve tocar nessa verdade supostamente privada, que deve ser resguardada em nome da liberdade de crença e religiosa. É por isso, que essas temáticas adquiriram uma centralidade no interior do movimento contra a “ideologia de gênero”, no interior do qual a categoria de gênero, especialmente, é tomada como

uma “invenção” de educadores progressistas/feministas no sentido de fazer crer que o gênero “é algo escolhido”. A isso os atores sociais desse movimento opõem certa noção que deriva as identidades ou preferências em gênero e sexualidade de elementos tidos como naturais e visíveis: a configuração da genitália e outros elementos corporais, a ação dos hormônios que dão vida a desejos sexuais biologicamente explicados e portanto naturais, ao código genético que ao fim e ao cabo ditaria a pertença sexual e de gênero de cada um, não deixando margem a dúvidas. Qualquer desvio disso deveria ser contido, corrigido por cirurgia ou tratamento psicológico ou com medicação, ou simplesmente tolhido, impedindo sua expressão pública. [...] Conforme já amplamente tratado na literatura acadêmica que pesquisa gênero e sexualidade, é interessante perceber que estes atores sociais defendem a manutenção de um processo natural, pautado em evidências biológicas e operando claramente com a noção de destino manifesto da sexualidade e do gênero, mas por outro lado não parecem muito seguros da eficácia do dito processo natural, pois temem de modo vigoroso qualquer debate que venha a excitar corpos, mentes e sujeitos na direção de outras experimentações (SEFFNER, 2016, pp. 8-9).

Enquanto um movimento que se opõe e instrumentaliza juridicamente a luta pelos direitos dos pais de transmitirem suas crenças e seus valores aos/às seus/suas filhos/as, o MESP tem figurado como um dos principais aliados do conservadorismo moral religioso que mira a presença dos temas de gênero e sexualidade na escola, em nome da defesa do caráter natural e sagrado desses campos constituidores das identidades, das práticas, do desejo e das subjetividades. Ele tem se evidenciado também com um “agente de controle social” que busca controlar e definir os limites do processo educativo e da atividade docente no sentido de livrar as crianças de serem expostas a ideologias contrárias as que são ensinadas no âmbito familiar.

Há de se destacar que o movimento não emergiu voltado especificamente para o combate à “ideologia de gênero”, ele adere a essa causa através dos entrecruzamentos entre linhas de forças conservadoras, inicialmente o seu foco era outro. A história divulgada pelo próprio movimento é de que ele teria surgido em 2004 através da iniciativa de Miguel Nagib, um advogado paulista, diante da sua indignação “quando sua filha contou que o professor de História havia comparado o revolucionário argentino Ernesto Che Guevara ao santo católico

Francisco de Assis” (MIGUEL, 2016, p. 599). Moura (2016, p. 22) explica “que a comparação teria sido feita por ambos terem aberto mão de tudo por uma ideologia. O primeiro pela ideologia política e o segundo pela ideologia religiosa.” De acordo com Nagib “as pessoas que querem fazer a cabeça das crianças associam as duas coisas e acabam dizendo que Che Guevara é um santo” (BEDINELLI, 2016 *apud* MOURA, 2016, p.22).

Na sua página virtual, o MESP se define como “uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior”<sup>34</sup> (ESCOLA SEM PARTIDO, 2017b, s/p). Em seguida há a seguinte justificativa acerca da existência do movimento:

A pretexto de transmitir aos alunos uma “visão crítica” da realidade, um exército organizado de militantes travestidos de professores prevalece-se da liberdade de cátedra e da cortina de segredo das salas de aula para impingir-lhes a sua própria visão de mundo. Como membros da comunidade escolar – pais, alunos, educadores, contribuintes e consumidores de serviços educacionais –, não podemos aceitar esta situação (ESCOLA SEM PARTIDO, 2017b, s/p).

Inicialmente, sua pauta era o combate a uma suposta “doutrinação marxista” que estaria circulando nas escolas e universidades brasileiras. Assim, o argumento que sustentava o movimento é de que há nas escolas brasileiras um fenômeno chamado de “doutrinação ideológica”. O termo sugere que os/as professores/as “abusam” da sua liberdade de ensinar para influenciar os/as estudantes a aderirem a suas opiniões, posicionamentos políticos (de esquerda) e a participarem de manifestações políticas. Como assinala (MIGUEL, 2016, p.596) “a ideia de uma ‘Escola Sem Partido’ focava sobretudo no temor da ‘doutrinação marxista’”, algo presente no debate público desde o período da ditadura militar.

Disso decorre duas das demandas do movimento, a “Descontaminação e desmonopolização política e ideológica das escolas” e o “Respeito à integridade intelectual e moral dos estudantes”. Por detrás da primeira há a sugestão de que a esquerda é “a única responsável pela instrumentalização do ensino para fins políticos e ideológicos” e é necessário livrar a escola de seu jugo ideológico (ESCOLA SEM PARTIDO, 2017c, s/p). Já a segunda se inclina no sentido de insinuar que o/a docente é a autoridade máxima em sala de aula e “por isso, não é ético que o professor se aproveite dessas circunstâncias -- isto é, da situação de aprendizado -- para fazer a cabeça dos alunos” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2017c, s/p). O

---

<sup>34</sup> Apesar do MESP divulgar que se trata de uma “associação conjunta”, como destaca Miguel (2016, p. 596) “não há indicação de seus integrantes e os únicos porta-vozes públicos são Miguel Nagib, “coordenador”, e Bráulio Porto, “vice-presidente” – uma hierarquia no mínimo confusa. ”

horizonte é uma escola pautada na (quimérica) neutralidade do conhecimento, uma “Escola sem Partido” seria aquela que prezasse pelo saber neutro e isento de qualquer posicionamento político do/a professor/a. A esse respeito o *site* do MESP divulga o seguinte:

sabemos que o conhecimento é vulnerável à contaminação ideológica e que o ideal da perfeita neutralidade e objetividade é inatingível. Mas sabemos também que, como todo ideal, ele pode ser perseguido. Por isso, sustentamos que todo professor tem o dever ético e profissional de se esforçar para alcançar esse ideal (ESCOLA SEM PARTIDO, 2017c, s/p).

Apesar de ter surgido em 2004, como divulga, o MESP passou a ganhar notoriedade no debate público a partir de 2014, essencialmente. Suas propostas de combate à “doutrinação marxista” ou “doutrinação ideológica” (de esquerda) – decorrentes do entendimento de que o sistema de ensino brasileiro é permeado por ideologias de posicionamentos políticos de esquerda – recebem atenção maior na paisagem política de emergência das linhas de forças conservadoras econômicas que foi delineada em meio às vitórias do PT nas disputas presidenciais. A partir das manifestações de 2014 e 2015, destaca-se no cenário político uma espécie de paranoia social direcionada à esquerda que transformou o partido na encarnação do comunismo no Brasil, “gerando uma notável sobreposição entre anticomunismo e antipetismo” (MIGUEL, 2016, p.594).<sup>35</sup> Como mostra Penna (2017, pp.258-260), o discurso compartilhado pelo MESP se aproveita desse cenário de forte polarização, de que já falamos anteriormente, para “demonizar” e criminalizar a prática docente e a abordagem de questões políticas, de gênero e sexualidade na escola.

Aliás, é com a incorporação do combate à suposta “ideologia de gênero” que o movimento realmente se destaca na paisagem política e vai se constituir, inclusive, como idealizador de parte dos projetos de lei que tramitam no Brasil com essa finalidade. A partir desse momento, o movimento adquire uma terceira demanda, “Respeito ao direito dos pais de dar aos seus filhos a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”, sob a seguinte alegação:

Esse direito é expressamente previsto na Convenção Americana de Direitos Humanos. A abordagem de questões morais em disciplinas obrigatórias viola esse direito. Daí a necessidade de que os conteúdos morais sejam varridos das disciplinas obrigatórias e concentrados numa única disciplina facultativa, a

---

<sup>35</sup> Nas manifestações de 2014 e 2015, principalmente, manifestantes anti-PT tomaram as ruas para criticar as políticas e programas sociais do governo, como o Bolsa Família. Era muito comum nessas manifestações e em *posts* nas redes sociais virtuais a narrativa conspiratória de que o PT estaria tentando implantar o comunismo e/ou o socialismo no Brasil.



exemplo do que ocorre com o ensino religioso (ESCOLA SEM PARTIDO, 2017c, s/p).

Pode-se dizer que através da introdução dessa pauta, o combate à “ideologia de gênero” se sobrepõe à “doutrinação marxista”. “Ao fundi-lo à sua pauta original, o MESP transferiu a discussão para um terreno aparentemente “moral” (em contraposição ao “político”) e passou a enquadrá-la nos termos de uma disputa entre escolarização e autoridade da família sobre as crianças” (MIGUEL, 2016, p.596). A proposta e a “defesa de uma educação ‘neutra’, que era predominante até então, cede espaço à noção da primazia da família sobre a escola” (MIGUEL, 2016, p.602). Assim, a sugestão do movimento é que os/as professores/as devem se abster de emitir quaisquer posicionamentos ou conteúdo sejam contrários aos valores morais e religiosos prezados pelos pais dos/das alunos/as, sob o argumento de que a educação familiar deve prevalecer sobre a educação escolar.

Disso decorre uma disputa entre a educação escolar e a autoridade familiar sobre as crianças e adolescentes, com a primazia da segunda. O argumento do MESP da sobreposição da família sobre a escola “recai na percepção de que os filhos são como se fossem propriedade dos pais, como fica patente no *slogan* ‘Meus filhos, minhas regras’” (MIGUEL, 2016, p.616).  
Ele

[...] sintetiza a *démarche* familista do MESP, passou a ser repetido nas intervenções públicas do grupo e de seus aliados e também usado como *hashtag* nas redes sociais. Paródia da histórica bandeira feminista “meu corpo, minhas regras”, o lema subverte seu sentido original, que é a afirmação da autonomia e dos direitos individuais das mulheres, colocando em seu lugar a submissão absoluta das crianças a seus pais, tratadas como se fossem suas propriedades (MIGUEL, 2016, p.604).

Para fazer valer suas reivindicações o MESP propõe através de um programa, que leva o mesmo nome do movimento, uma série de medidas para que impedir que os/as professores/as e a escola manifestem quaisquer opiniões consideradas impróprias pelos pais em sala de aula. O Programa Escola Sem Partido está disponibilizado em um *site* à parte do MESP, ele se trata de um anteprojeto de lei que estabelece a afixação de um cartaz<sup>36</sup> nas salas de aula sobre os “deveres do professor” com “o único objetivo [...] de informar e conscientizar os estudantes sobre os direitos que correspondem àqueles deveres, a fim de que eles mesmos possam exercer a defesa desses direitos, já que dentro de sala de aula mais ninguém poderá fazer isso por eles” (PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO, 2017, s/p). Entretanto, como veremos mais adiante, não se trata meramente de colar cartazes em sala de aula, por detrás disso, há o imperativo de

---

<sup>36</sup> O cartaz está no Anexo A dessa dissertação.

um silenciamento – que fala bastante nas entrelinhas – do espaço escolar com relação a determinadas questões de cunho moral, religioso e político.

No *site* do programa há a indicação de que o MESP “trabalha à luz do Projeto Escola Sem Partido” (PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO, 2017b, s/p). Na realidade, a iniciativa do movimento de criar um programa orientado ao combate de uma suposta “doutrinação ideológica” em sala aula se materializa nos modelos de decreto e projeto de lei<sup>37</sup> oferecidos na página virtual do Programa Escola Sem Partido. Há até a esperança de que “governadores, prefeitos, deputados estaduais e vereadores aproveitem os anteprojeto e suas justificativas para apresentá-las como projetos de lei às suas respectivas casas legislativas” (PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO, 2017b, s/p).

O teor do anteprojeto se sustenta na Constituição Federal de 1988 e a Convenção Americana sobre Direitos Humanos de 1969 (Pacto de San José). Da leitura e incorporação desses documentos pelo modelo do projeto fica estabelecido que a educação deverá se pautar na “liberdade de consciência e crença e a liberdade de aprender dos alunos (art 5º, VI e VIII; e art. 206, II, da CF); no “princípio constitucional da neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado” (arts. 1º, V; 5º, caput; 14, caput; 17, caput; 19, 34, VII, ‘a’, e 37, caput, da CF); no “pluralismo político” (art. 206, III, da CF); e no “direito dos pais sobre a educação moral e religiosa dos filhos” (Convenção Americana sobre Direitos Humanos, art. 12, IV) (PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO, 2017, s/p).

É com base nesses mecanismos jurídicos de saber-poder que o MESP tem organizado seu programa de censura de questões de cunho político e da tal “ideologia de gênero”. Esses princípios parecem até em contradição explícita com as propostas do movimento. Mas retornamos ao argumento de Foucault (2013, p.113) de que os mesmos discursos podem ser utilizados em estratégias diferentes. Toda a legislação educacional brasileira se pauta nos princípios estabelecidos pela CF de 88, é através deles que se tem buscado introduzir tanto as temáticas de gênero e sexualidade nas políticas de educação e no ambiente escolar, quanto o programa do MESP.

Em jogo está a significação atribuída aos postulados desses documentos e a tentativa de estabelecimento de um determinado regime de verdade através deles. É nesse sentido que, o movimento, que de início, clamava pela neutralidade do conhecimento nas escolas, recorre a

---

<sup>37</sup> Na página virtual do Programa Escola Sem Partido são fornecidos modelos de anteprojeto de lei federal, estadual e municipal, bem como modelos de decreto municipal e estadual. Tantos os projetos, como os decretos repetem a mesma proposta, muda apenas o endereçamento delas a essas diferentes esferas do Poder Legislativo e Executivo (no caso do Decreto Municipal). Os modelos estão, respectivamente, nos Anexos D, E, F, G e H dessa dissertação.

esses princípios para afirmação da sua legitimidade e passa advogar também pelo pluralismo político, de ideias e concepções pedagógicas (CARA, 2016, p. 45). Estrategicamente essas reivindicações conduzem a limitação da liberdade de ensinar e aprender, também um de seus pressupostos táticos. Sob o véu desses princípios o que se observa é exatamente o oposto do que eles enunciam, a promoção da criminalização da prática docente, e o silenciamento da escola, cuja uma das faces se desdobra em torno da transmissão de um singularismo de ideias na escola orientado para as formas culturais hegemônicas de conceber/viver o mundo, os corpos e o desejo e para exclusão daquelas marcadas pela diferença.

Daí a sugestão da proibição a presença dos temas de gênero e sexualidade na escola, estabelecida no inciso Art. 3º do anteprojeto do Programa Escola Sem Partido que define “O Poder Público não se imiscuirá no processo de amadurecimento sexual dos alunos nem permitirá qualquer forma de dogmatismo ou proselitismo na abordagem das questões de gênero” (PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO, 2017c, s/p). Isso coloca em evidencia o alinhamento do Movimento e do Programa Escola Sem Partido com determinadas linhas de forças, entre as quais se destaca o moralismo religioso e um conservadorismo econômico e político, apesar do movimento definir como “sem qualquer espécie de vinculação política, ideológica ou partidária”<sup>38</sup> (PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO, 2017b, s/p).

Essa simbiose entre o movimento e o moralismo religioso em torno da busca pela proibição dos temas de gênero e sexualidade na escola na escola ganha relevo após os debates sobre a temática de gênero e sexualidade nos Planos de Educação Nacional, Estaduais e Municipais (MIGUEL, 2015. MOURA, 2016). Por um lado, o MESP incorporou em sua agenda o combate à chamada “ideologia de gênero” – e a partir disso tem ganhado maior notoriedade nos debates públicos sobre a educação –, por outro, a oposição parlamentar e de grupos neoconservadores e fundamentalistas à discussão de gênero e sexualidade na escola – que é independente do MESP – têm encontrado respaldo nas suas proposições do movimento levar adiante a agenda de proibição da temática no espaço escolar.

Entre os porquês mobilizados pelo conservadorismo moral e pelo MESP para impedir que os temas de gênero e sexualidade sejam abordados estão dois saberes inter-relacionados

---

<sup>38</sup> Miguel (2016, pp.593-600) mostra as primeiras aparições do MESP se deu junto ao Instituto Millenium, principal *think tank* da direita brasileira, financiado por empresas nacionais e internacionais e com poder de influência na linha editorial de parcela da grande mídia. De acordo com ele, Nagib já teria publicado um artigo no *site* do intitulado *Por uma escola que promova os valores do Millenium*, no texto ele cita que os problemas da educação brasileira se reduzem à “falta de deferência pela propriedade privada, pela meritocracia e pelo princípio da responsabilidade individual” (MIGUEL, 2016, p.600). Dentre os valores defendidos pelo Millenium destacam-se a diminuição do papel do Estado e a flexibilização da legislação trabalhista. Somam-se a isso as ligações entre o MESP e as linhas de força conservadoras no Congresso, tato econômicas como morais, o que mostra que o movimento está diretamente articulado à onda conservadora que se destaca no Brasil nos últimos anos.

orientados para a mesma estratégia. Ambos se baseiam na sacralização de um modelo heterocêntrico de família, um sustentado no caráter “natural” e sagrado da instituição familiar, e o outro em alguns dispositivos jurídicos que estabelecem que a instituição familiar deve ser protegida pelo Estado e que os pais têm o direito sobre a educação moral de seus filhos. Esses saberes se articulam de tal modo, que se pode dizer que um sustenta o outro na invocação/produção de um regime de saber que assegura as investidas contra o que se chama de “ideologia de gênero”.

O que se vê, assim, é a aglutinação de linhas de forças conservadoras econômicas e religiosas pautadas na moralidade que convergem para um mesmo ponto e entram na disputa pela opinião pública a respeito da discussão de determinadas questões em sala de aula e na escola. Miguel (2016, p.618) assinala que as forças políticas conservadoras se sustentam cada vez a partir do moralismo cristão e, nesse contexto, “o discurso familista, homofóbico e antifeminista não é uma sobrevivência excêntrica: é componente essencial para conquistar apelo popular às suas posições.” (MIGUEL, 2016, p. 618). É dessa aglutinação de forças que resulta a apresentação de vários projetos de lei nas casas legislativas brasileiras destinados ao combate de uma suposta “ideologia de gênero” e implantação do Projeto Escola Sem Partido nas principais leis e políticas educacionais<sup>39</sup>.

Esse cenário mostra que se inicialmente, as investidas da ofensiva neoconservadora no Congresso se davam no sentido de buscar o veto de programas e planos voltados para a inclusão dos temas de gênero e sexualidade no espaço escolar, é possível identificar após 2014, com as polêmicas em torno do PNE, uma agenda conservadora centrada na tentativa de censurar e proibir a presença desses temas nas políticas educacionais (XIMENES, p.51-52). Fruto da articulação de forças conservadoras, ela reage, como sublinha Carrara (2015, p.234), “tanto contra a difusão nas escolas brasileiras do ideal de igualdade entre homens e mulheres quanto contra o reconhecimento de que a diversidade de gênero e de orientação sexual deva merecer algum apreço ou respeito social, tendo direitos reconhecidos.”

Uma de suas principais estratégias políticas tem sido a mobilização da opinião pública acerca dos perigos da disseminação da “ideologia de gênero” e da “doutrinação ideológica” nas escolas e a apresentação de projetos de lei para incluir nas diretrizes educacionais a proibição dessas práticas. Assim, verifica-se que a partir da tramitação do PNE começam a pulular

---

<sup>39</sup> Os principais documentos que estabelecem a educação no Brasil são a Lei de Diretrizes e Bases (Lei /1996) e o Plano Nacional de Educação, são eles que definem os objetivos, metas e as prioridades da educação nacional. A ação dos estados e municípios no que se refere a seus sistemas de ensino, apesar de relativa autonomia, é balizada por esses documentos.

propostas de lei que, elaboradas em torno de pânicos morais diversos, apontam para o imperativo de fortalecimento do aparato de controle da sexualidade no campo simbólico através da produção de novas leis. Boa parte dos projetos de lei, como veremos a seguir, reproduzem os discursos e dispositivos mobilizados pelo Movimento Escola Sem Partido, de modo que é possível observar uma articulação entre as linhas de forças conservadoras no sentido de levar adiante a oposição a presença dessas temáticas no ambiente escolar.

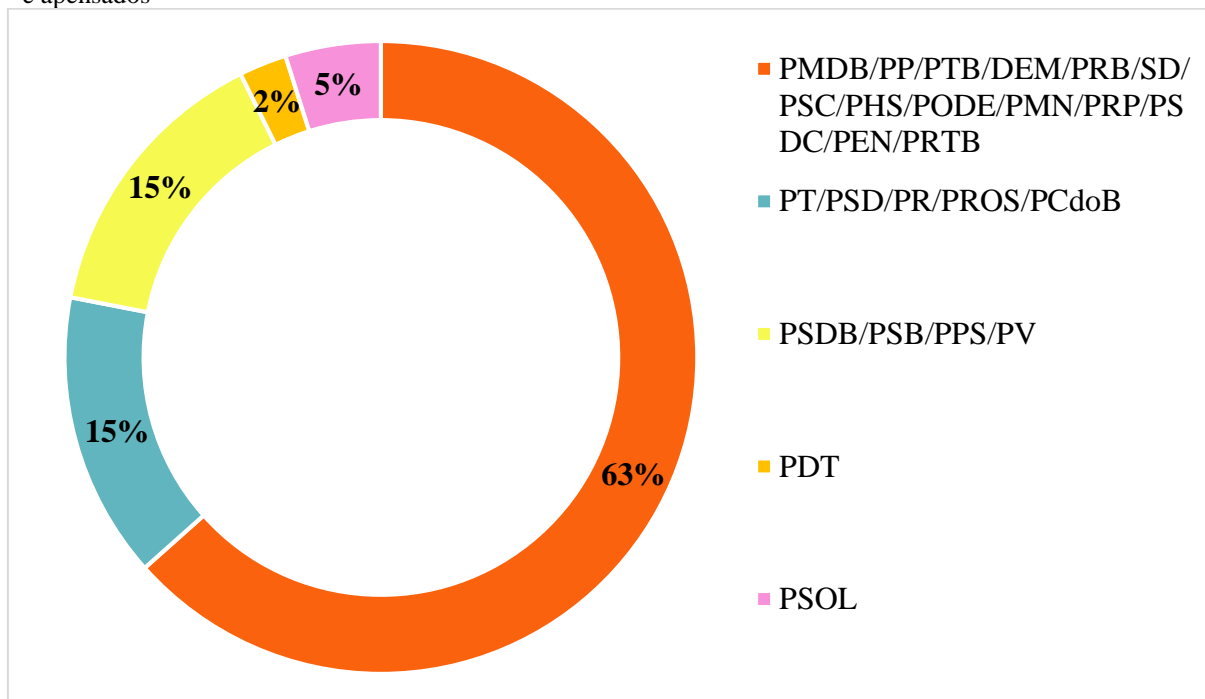
### **3.2 “Repetir, repetir – até ficar diferente”: os projetos de lei, seus autores e os interesses visados**

Das dez propostas de lei apresentadas no Congresso, apenas sete seguem tramitando, as demais foram retiradas estrategicamente por seus autores, é o caso do PL 1411/2015, PL 2731/2015, e PLS 193/2016. Como as propostas são muito similares entre si, é mais conveniente aos seus autores se articularem para influenciarem na aprovação do ESP e da proibição da chamada “ideologia de gênero” no espaço escolar pelo Congresso do que insistirem na apresentação de várias propostas com o mesmo teor. O PL 193/2016, do senador Magno Malta (PR-ES) foi retirado a pedido do autor a partir da avaliação de que o ESP tem mais chances de ser aprovado na Câmara dos Deputados, na qual tramita uma proposta semelhante que pode ir para o plenário após os debates da Comissão Especial responsável pelo seu trâmite. A expectativa do parlamentar é que ele possa ser o relator do projeto, caso ele chegue ao Senado. Em entrevista concedida ao jornal O Globo, Miguel Najib afirmou que pediu a retirada do projeto do senado, pois entende “que a votação do projeto no Senado poderia atrapalhar o trabalho que está sendo realizado pela Comissão do Escola Sem Partido na Câmara” (*apud* COUTO, 2017).

O PL 7181/2014, PL 867/2015, PL 6005/2016, PL 1859/2015, PL 5487/2016, PL 8933/2017 tramitam apensados ao PL 7180/2014. No dia 05 de outubro de 2016 foi instaurada uma Comissão Especial destinada a apreciar o referido projeto, ao qual foram apensadas as outras proposições. Apesar da proposição não tratar diretamente da inclusão do Programa Escola Sem Partido nas diretrizes educacionais – apenas o PL 867/2015 expressa objetivamente a inserção do programa nas normativas da educação –, ela e as demais tramitam com o nome de Escola Sem Partido. Isso evidencia a discutida articulação entre as linhas de forças que movimentam essas proposições e o vínculo entre elas, verificável na repetição dos dispositivos jurídicos acionados nos seus arrazoados e pelos seus autores.

A comissão foi composta por 29 deputados titulares e 29 suplentes<sup>40</sup>, indicados pelas Lideranças Partidárias. O Gráfico 2 indica a composição partidária da comissão:

**Gráfico 2** - Proporção de deputados por blocos partidários na composição da Comissão Especial do PL 7180/14 e apensados



FONTE: ELABORADO PELA AUTORA

Em seu plano de trabalho definiu-se que a apreciação dos projetos necessita de um enorme debate, devido ao seu caráter polêmico, de modo que o seu trâmite será e tem sido conduzido pelas seguintes etapas: a realização de audiências públicas, visitas, seminários e reuniões deliberativas. Após findadas, o relator, deputado Flavinho (PSB-SP), católico e assíduo defensor da família e da moralidade religiosa no Congresso, emitirá seu parecer, que será, então, apreciado pela Comissão Especial Escola Sem Partido.

Até o período de conclusão dessa pesquisa, foram realizados sete seminários pelo país para discutir as propostas do projeto Escola Sem Partido, nas cidades de Campo Grande (MS), Salvador (BA), Rio de Janeiro (RJ); Campinas (SP), São José dos Campos (SP) e nos estados

<sup>40</sup>**Presidente:** Marcos Rogério (DEM-RO); **1º Vice-Presidente:** Pastor Eurico (PHS-PE); **2º Vice-Presidente:** Lincoln Portela (PRB-MG); **3º Vice-Presidente:** Hildo Rocha (PMDB-MA); **Relator:** Flavinho (PSB-SP); **Titulares:** Alan Rick (DEM-AC); Antonio Bulhões (PRB-SP); Bacelar (PODE-BA); Darcísio Perondi (PMDB-RS); Delegado Francischini (SD-PR); Eduardo Bolsonaro (PSC-SP); João Campos (PRB-GO); Josué Bengtson (PTB-PA); Ricardo Izar (PP-SP); Jeffeson Campos (PSD-SP); Paulo Freire (PR-SP); Paulo Pimenta (PT-RS); Pedro Uczai (PT-SC); Professora Marcivania (PCdoB-AP); Fábio Sousa (PSDB-GO); Flavinho (PSB-SP); Rogério Marinho (PSDB-RN); Pompeo de Mattos (PDT-RJ); Glauber Braga (PSOL-RJ); **Suplentes:** Arnaldo Faria de Sá (PTB-SP); Carlos Andrade (PHS-RR); Ezequiel Teixeira (PODE-RJ); José Carlos Aleluia (DEM-BA); Junior Marreca (PEN-MA); Mauro Pereira (PMDB-RS); Pr. Marco Feliciano (PSC-SP); Roberto Alves (PRB-SP); Soraya Santos (PMDB-RJ); Sóstenes Cavalcante (DEM-RJ); Joaquim Passarinho (PSD-PA); Átila Lira (PSB-PI); Danilo Cabral (PSB-PE); Izalci Lucas (PSDB-DF); Jean Wyllys (PSOL-RJ).

de Maranhão (MA) e São Paulo (SP). Isso mostra o interesse de articulação com o legislativo estadual e federal no sentido de fazer avançar a tramitação dos projetos e disputar pela opinião pública, uma vez que essas cidades e estados são os que possuem o número mais expressivos de projetos ou que já tiveram projetos aprovados. Além disso, já foram realizadas pelo menos 16 audiências públicas para discutir o Programa Escola Sem Partido e existem requerimentos para outras.

A presença de Miguel Nagib é uma constante nas audiências, juntamente com outras figuras favoráveis ao Escola Sem Partido, como o Movimento Brasil Livre (MBL), professores/as, padres, bispos, pastores, representantes de organizações religiosas. Mas também se destacam nessas audiências a oposição aos projetos, que tem sido feita especialmente por estudiosos/as das questões de gênero e sexualidade, educadores/as, alunos/as da educação básica e superior, atores de movimentos sociais diversos, incluindo aí as associações e organizações que têm se formado recentemente contra o MESP. Assim, nas audiências fala-se duas línguas, as que são favoráveis a ao combate da chamada “doutrinação ideológica” (política e de gênero) e as que são contrárias a esse processo e que percebem nele a imposição de censura ao ambiente escolar e a prática docente, em virtude desse entendimento o Programa Escola Sem Partido tem sido chamado de “lei da mordaca”.

Como o trâmite dos projetos ainda está em devir, optamos por analisar especificamente o teor das proposições. Se observa que as propostas são muito similares, o que difere é o direcionamento de cada uma delas para os documentos educacionais. Percebe-se nesse movimento uma articulação de propostas que buscam instituir neles a proibição de quaisquer discussões ou conhecimento promovido pela escola que possam ferir a moralidade pautada nos valores religiosos e familiares. Nesse contexto, nota-se que uma atenção especial é dada às questões de gênero e sexualidade, que ganham nas justificativas das propostas a designação pejorativa de “ideologia de gênero”.

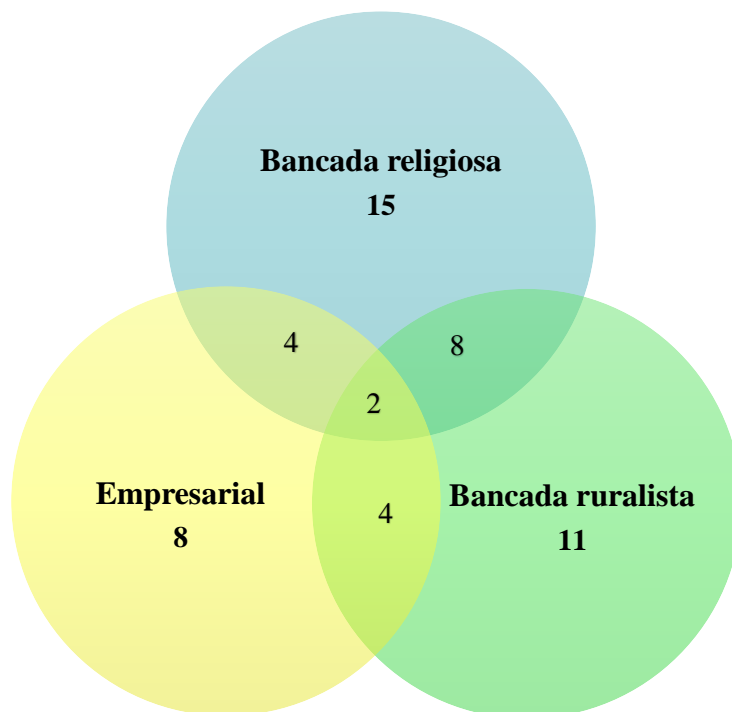
Entre os 19<sup>41</sup> deputados por detrás dos projetos de lei, a maior parte é da bancada religiosa, evangélicos ou católicos das Frentes Parlamentares Evangélica ou Mista Católica Apostólica Romana. Aqueles que não fazem parte dessa bancada, compõem outras bastante influentes no congresso como a empresarial e a ruralista. De modo geral, entre os autores das

---

<sup>41</sup> Allan Rick (PRB-AC); Antonio Carlos Mendes Thame (PSDB-SP); Antonio Imbassahy (PSDB-BA); Bonifácio de Andradra (PSDB-MG); Celso Russomanno (PRB-SP); Eduardo Cury (PSDB-SP); Erirelton Santana (PEN-BA); Eros Biondini (PTB-MG); Evandro Gussi (PV-SP); Givaldo Carimbão (PROS-AL); Izalci (PSDB-DF); João Campos (PSDB-GO); Leonardo Picciani (PMDB-RJ); Luiz Carlos Haully (PSDB-PR); Marco Feliciano (PSC-SP); Rogério Marinho (PSDB-RN); Rosângela Gomes (PRB-RJ); Stefano Aguiar (PSB-MG); Victório Galli (PSC-MT).

propostas destaca-se a sua presença nessas três bancadas, de modo que alguns fazem parte de mais de uma delas, como mostram a tabela e o quadro a seguir:

**Gráfico 3** – Aglutinação entre bancadas de acordo com os autores dos projetos de lei



FONTE: ELABORADO PELA AUTORA



**Quadro 1** – Composição das bancadas de acordo com os autores dos projetos

Deputados/a	Bancada Evangélica	Bancada Ruralista	Bancada Empresarial	Bancada Católica
Allan Rick (PRB-AC)	X	X		
Antonio Carlos Mendes Thame (PSDB-SP)	X			
Antonio Imbassahy (PSDB-BA)		X		X
Bonifácio de Andadra (PSDB-MG)		X		
Celso Russomanno (PRB-SP)			X	
Eduardo Cury (PSDB-SP)			X	X
Erivelton Santana (PEN-BA)	X			
Eros Biondini (PTB-MG)	X	X		X
Evandro Gussi (PV-SP)	X	X		
Givaldo Carimbão (PROS-AL)		X	X	X
Izalci (PSDB-DF)	X	X	X	X
João Campos (PSDB-GO)	X	X		
Leonardo Picciani (PMDB-RJ)		X	X	
Luiz Carlos Hauly (PSDB-PR)	X	X	X	X
Marco Feliciano (PSC-SP)	X		X	
Pastor Eurico (PHS-PE)	X			
Rogério Marinho (PSDB-RN)			X	
Rosângela Gomes (PRB-RJ)	X			
Stefano Aguiar (PSB-MG)	X			
Victório Galli (PSC-MT)	X	X		

FONTE: ELABORADO PELA AUTORA

No caso parece ser de maior interesse (mas não único) do conservadorismo moral levar adiante a proibição das temáticas de gênero e sexualidade na escola, isso porque o pânico moral criado em torno da chamada “ideologia de gênero” é alimentado, de certa forma, pelos discursos produzidos pela *Scientia Sexualis* articulados à moral religiosa. As religiões católica e evangélica, em grande parte, asseguram como verdadeiros o conjunto de saberes produzidas a partir do século XVII sobre o sexo, pois elas são um dos principais canais voltados para a sacralização da família, em sua forma heterossexual, da reprodução da vida, do controle dos corpos, das práticas sexuais, dos desejos e da constituição da subjetividade. A esses grupos

somam-se demais forças conservadoras numa articulação política que fortalece o poder de influência dessas bancadas e a defesa de seus interesses. Além disso, esse dado mostra que de “sem partido” o MESP não tem nada e menos ainda a simbiose entre ele as forças políticas do Congresso. A maioria dos projetos de lei que buscam implementar o Programa Escola Sem Partido são de autoria de políticos ligados a bancadas com histórico de se contrapor ao reconhecimento e avanço dos direitos dos grupos e sujeitos minorizados e de partidos carimbados como de direita e centro.<sup>42</sup> Trata-se, pois, de articulações econômicas e políticas que são historicamente orientadas para manutenção do status quo da estrutura social brasileira, da qual fala o pensamento, muito vivo ainda, de Fernandes (1976).

Nessa esteira, além dessas coalescências de forças, um fato curioso sobre os projetos de lei apresentados no Congresso Nacional voltados para a proibição da chamada “ideologia de gênero” articulada à instituição do Programa Escola Sem Partido nas principais leis e documentos educacionais brasileiros é que suas propostas se repetem. A mesma proposição aparece em mais um projeto, do mesmo modo que os mesmos dispositivos jurídicos são mobilizados nas justificativas das propostas para lhes conferir legitimidade democrática. É por isso que nomeamos esse subitem com o trecho do poema *Uma didática da Invenção* de Manuel de Barros (1994, p. 11) “repetir, repetir – até ficar diferente”, que é muito sugestivo com relação a potencialidade da repetição, pensada enquanto estratégia discursiva.

No caso de Manoel de Barros, seu emprego se dá no sentido de nos indicar o poder da repetição nas re-existências, na desinvenção das coisas, no sentido de torná-las outras, ou seja, diferentes do que são – portanto, na sua desconstrução. Através disso, podemos supor um outro efeito de poder da repetição, que atua na reiteração e reprodução das coisas, daí *repetir, repetir – até ficar diferente*. Mas diferente de quê? A sugestão que perpassa essa dissertação é de as transformações em curso na sociedade, nas relações sociais e em instituições consagradas como a família e o casamento, a partir dos processos parciais de reconhecimento dos direitos sexuais e de gênero pelo Estado e também pela sociedade civil, geram pânico morais que visam frear

---

<sup>42</sup> Pode-se dizer que o binarismo entre direita e esquerda se intensificou ou talvez, seria mais prudente afirmar que ele tenha se evidenciado na conjuntura política que desdobrou no Brasil a partir de 2010. Obviamente que, como demonstra Sodré (2012) “é incontestável que existe a direita autoritária e odiosa, às vezes coberta com pele de cordeiro e sempre formuladora de políticas a serviço do capital financeiro e dos complexos industriais. É igualmente incontestável que todo vocabulário da solidariedade humana costuma abrigar-se nos sítios da esquerda.” Mas a radicalização da oposição direita-esquerda pode impedir uma compreensão mais abrangente de dimensões sutis e ambivalentes de determinadas questões e problemas. (SODRÉ, 2012) Além disso, há de se considerar que a identificação direita-esquerda “é um descritor muito insuficiente da situação” dos partidos políticos “diante das diferentes temáticas da agenda pública.” (MACHADO; MIGUEL, 2011, P.43) Isso porque o jogo de interesses e as correlações de forças resultantes deles no sistema político extrapola esse binarismo em determinados contextos.

essas mudanças, culpabilizar e controlar os grupos estigmatizados em decorrência das clivagens de gênero e sexualidade (MISKOLCI, 2007, p. 157).

Como sabemos, as propostas de lei analisadas emergem nesse sentido, ou seja, enquanto pânico morais com relação às demandas por uma educação pautada na promoção de transformações das visões de mundo acerca das minorias sexuais e no combate à discriminação, ao preconceito e às diversas formas de violências baseadas no gênero e na sexualidade. O imperativo é obstaculizar o desenvolvimento dessas políticas públicas de educação em nome de uma série de receio, por exemplo que a abordagem das temáticas e questões de gênero e sexualidade na escola visa implantar uma “ditadura gayzista”, “mudar o sexo das crianças” ou, ainda, como aponta alguns projetos, “imiscuir na orientação das crianças [...], direcionar o natural amadurecimento e desenvolvimento de sua personalidade, em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo” (SENADO FEDERAL, 2016).

Esses temores explicitam a estigmatização dos sujeitos marcados pelas diferenças de gênero e sexualidade. Eles emergem como decorrência de uma moralidade que determina como errados, anormais, transgressores e desviantes da natureza e de uma ordem divina os sujeitos que não se enquadram nos limites das coerências de gênero, dos códigos de feminilidade e masculinidade e das normas heterossexualidade. Por detrás deles há um anseio por uma normalidade e normatização do sexo, das práticas sexuais e identidades sexuais. É desse imperativo que surge a rejeição às teorias de gênero e à agenda de políticas públicas pautada na promoção da abordagem dessas questões no espaço escolar. As propostas repetem num movimento articulado e acionam diversos dispositivos jurídicos para modificar – até ficar diferente – as políticas de educação, no sentido de impossibilitar quaisquer horizontes normativos que possam amparar a presença dos temas de gênero e sexualidade nas escolas enquanto objetos de desconstrução, de debate, de discussão e questionamentos.

Elas são atravessadas por um poder produtivo, uma vez que investem a partir da imposição de um silêncio sobre o espaço escolar na produção/reiteração de um determinado dito no interior do qual operam regimes de saber-verdade sobre o sexo. Nesse sentido, as repetições dos projetos figuram como estratégias orientadas para a preservação de uma dada visão de mundo que insiste na naturalização das existências das práticas, dos saberes, dos comportamentos, atitudes, subjetividades e na patologização dos sujeitos que, de alguma forma, transcendem as suas normas e políticas morais e sexuais. Ao considerar isso, é possível sugerir que as repetições diversas que aparecem nos projetos de lei – tanto com relação aos seus objetivos, autores, linhas de forças como aos dispositivos acionados para sustenta-los – produzem a proliferação de um conjunto de dizeres e saberes, cuja a compreensão nos ajudará

a captar o que há por detrás das investidas de cerceamento da abordagem dos temas de gênero e sexualidade no espaço escolar através das propostas de lei.

Para tanto, se faz necessário um mergulho mais aprofundado nas proposições. As primeiras dela aparecem em 2014, tanto no Congresso como em alguns estados e municípios, meio aos debates acerca da presença dos temas de gênero e sexualidade no Plano Nacional de Educação. Inicialmente foram apresentados os PL 7180 e 7181 no dia 24/02/2014, ambos são de autoria do deputado Erivelton Santana (PEN-BA), membro da Igreja Assembleia de Deus e da Frente Parlamentar Evangélica.

O parlamentar se coloca avidamente como um soldado de Deus, defensor da família, das igrejas evangélicas, da vida e dos princípios e valores cristãos (SANTANA, 2014, s/p). Como parte de sua agenda política, está o combate à presença dos temas de gênero e sexualidade na educação, para ele a “apologia ao crime de pedofilia e ideologia de gênero promovidas pela agenda nefasta de destruição da família devem ser combatidas no campo da ação e requer uma atitude” (PATRIOTA51, 2017, s/p). Sua fala deixa evidente e alimenta o pânico moral em torno da presença dos temas de gênero e sexualidade, principalmente no acionamento do receio à pedofilia, discurso que atravessa comumente as demandas pelo reconhecimento da população LGBT. Historicamente a sexualidade de gays e lésbicas é associada pelo imaginário social à promiscuidade e/ou “ao desenvolvimento de práticas ilícitas como a pedofilia” (MISKOLCI, 2007, p. 118).

Como demonstrado no capítulo anterior, “a política simbólica que estrutura os pânicos morais costuma se dar por meio da substituição, ou seja, grupos de interesse ou empreendedores morais chamam a atenção para um assunto, porque ele representa, na verdade outra questão” (MISKOLCI, 2007, p. 114). O posicionamento do deputado é exemplar nesse sentido, que articula como mecanismo para denunciar a discussão dos temas de gênero e sexualidade no espaço escola, entendida como a propagação de uma “ideologia de gênero”, o temor à pedofilia, ou seja, busca como outra forma de destacar o perigo da “ideologia de gênero”, acionar o pânico coletivo com relação à pedofilia.

Como se sabe, o PL 7180/2014 procura instituir na Lei de Diretrizes e Bases da Educação a determinação de que a educação e os valores transmitidos pela família deverão ter precedência sobre a educação escolar, principalmente no que tange aos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa. Para justificar o projeto o autor recorre ao inciso IV do art. 12 da Convenção Americana de Direitos Humanos, de 1969, segundo o qual “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” (*apud* CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2014d).

Ele recorre a esse dispositivo jurídico para reivindicar o direito e a liberdade do indivíduo de conservar, professar e divulgar sua religião ou crenças “individual e coletivamente, tanto em público como em privado” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2014). Uma vez que o Brasil é signatário do documento, o projeto é apresentado no sentido de garantir que os direitos e liberdades expressos por ele sejam efetivamente assegurados, especialmente no que se refere ao ponto destacado, pois o deputado entende que

a escola, o currículo escolar e o trabalho pedagógico realizado pelos professores em sala de aula não deve 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, 2014d).

Em sintonia estratégica, o PL 7181/2014 recai sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), estabelecidos em 1997 como um dos documentos que orientam a Educação Básica no Brasil. A proposição sugere que a educação escolar seja orientada por parâmetros curriculares nacionais estabelecidos por lei com vigência decenal e repete da regra proposta do PL 7180/2014 direcionando a sua obrigatoriedade também para os PCN, como se vê:

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 (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2014e).

Atualmente, apesar de apresentar diretrizes e referenciais para elaboração dos currículos escolares, o documento não possui caráter obrigatório. Nele as temáticas de gênero e sexualidade foram incorporadas como Temas Transversais com o objetivo de que elas perpassem todas as disciplinas escolares. Vianna e Unbehaum (2006) observam que os PCN

representam o mais importante avanço em relação à adoção de uma perspectiva de gênero nas políticas educacionais. [...] Foi no tópico de Orientação Sexual que o gênero ganhou então grande relevo. Como objetivo assumido, busca-se “combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação”, incentivando, nas relações escolares, a “diversidade de comportamento de homens e mulheres”, a “relatividade das concepções tradicionalmente associadas ao masculino e ao feminino”, o “respeito pelo outro sexo” e pelas “variadas expressões do feminino e do masculino”. Há

nessas detalhadas referências o compromisso com uma formação voltada para a promoção de relações interpessoais dotadas de significados não-discriminadores, privilegiando-se a articulação do conteúdo do bloco concernente ao gênero “com as áreas de História, Educação Física e as situações de convívio escolar” (VIANNA e UNBEHAUM, 2006, p. 416).

Com a aprovação do PL 7181/2014 os PCN passariam a ter um caráter normativo e aprovados em lei específica pelo Congresso Nacional, ou seja, seriam reformulados a partir do crivo do órgão legislativo e do dispositivo que assegura a intocabilidade nas questões de ordem moral, sexual e religiosa pelos sistemas de ensino públicos. Ao ressaltar a importância da obrigatoriedade dos parâmetros da educação e de que eles sejam definidos pelo Congresso, “a ofensiva conservadora visa impor um veto legislativo muito mais definido a matérias que têm sido, até agora, definidas no âmbito dos comitês de especialistas reunidos pelo Ministério da Educação” (MIGUEL, 2016, p.605).

### 3.2.1 A oposição público *versus* privado como fundamento

Não se dá ao acaso a apresentação desses projetos no contexto das discussões que envolveram a retirada das palavras “gênero” e “orientação sexual” do Plano Nacional de Educação. Na ocasião, é importante lembrar, que os grupos religiosos manifestaram enorme preocupação com a destruição dos valores familiares, morais e religiosos. Daí desenrola-se o objetivo das propostas de tornar lei a precedência da educação de ordem familiar sobre a educação escolar, no sentido de garantir que as questões de gênero e a sexualidade não escape das fronteiras do espaço privado e, assim, não adentre o espaço público. Essa oposição público-privado fica bastante evidente nas falas de alguns deputados que fizeram oposição a inserção desses temas no PNE, como vemos:

Deputado Pastor Eurico: O que é que tem a ver a identidade de gênero com a questão do PNE? Isso foi colocado na tentativa de fazer prevalecer ideologias ativistas no Brasil. E nós não somos a favor disso. [...] A desvalorização do ser humano, como homem, como mulher, e até da família. Isso desqualifica aquilo que é homem, aquilo que é mulher. Respeitamos cada pessoa. Cada um segue o caminho que quer, mas não aceitamos que dentro do Plano Nacional de Educação (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2014b, p.304, grifo nosso).

A sugestão é de que a abordagem dos temas de gênero e sexualidade no espaço escolar fere determinados valores morais, familiares e religiosos pautados numa concepção biológica da constituição dos corpos, dos desejos, dos comportamentos e práticas sexuais. Essa lógica biologicista entende que as pessoas que nascem com uma vagina são mulheres e as que nascem

com um pênis são homens, por natureza, ou seja, que o órgão genital determina a identidade de gênero e também o desejo centrado na lógica de que os opostos se atraem, homens estão naturalmente para as mulheres, como as mulheres estão naturalmente para os homens. A constituição e inteligibilidade do sujeito humano passa por essa lente de enquadramento que determina a partir de categorias essencializantes – “homem” e “mulher” – o desejo heterossexual.

Os sujeitos e os saberes que extrapolam a esses imperativos são interpretados como responsáveis por “desvalorizar o ser humano” naquilo que o forma enquanto tal, a identidade de gênero – feminino-masculino – em conformidade com a perfeita coerência (produzida) com o sexo – vagina-pênis – e o desejo heterossexual. Por isso, a ideia de que esses sujeitos que não se adequam nessa constituição desqualificam o que é ser homem e o que é ser mulher. As reações à presença dos temas de gênero e sexualidade indicam que no plano das individualidades, no espaço privado é autorizada a escolha, “cada um segue o caminho que quer”, mas no âmbito público ela não pode ser aceita.

Num contexto mais amplo a resistência aos direitos sexuais se opõe “a qualquer mudança no sentido de reconhecimento público das diferentes expressões da sexualidade e do gênero” (CARRARA, 2010, p.142). É como decorrência disso que nascem os projetos de lei empenhados na proibição da chamada “ideologia de gênero” e na instituição de uma “escola sem partido”. Eles estão vinculados ao entendimento de que a escola, enquanto espaço público, não é lugar de falar de gênero e sexualidade. Esses temas são captados como elementos da ordem privada, na qual “cada um segue o caminho que quer”, e como expressões de uma “ideologia de gênero” promotora do que se entende como “desvalorização do ser humano, como homem, como mulher e até da família”.

Essa narrativa de que as pessoas têm liberdade para fazerem o que querem no âmbito privado é acionada em diversos momentos, tanto na tramitação do PNE, como dos projetos de lei, na busca de legitimar democraticamente os posicionamentos contrários ao reconhecimento dos direitos sexuais no âmbito da educação através da afirmação de respeito ao próximo – “respeitamos cada pessoa. Cada um faz o que quer [...]” –, e na reivindicação do direito de os pais educarem seus filhos com relação aos aspectos da moralidade, da sexualidade e da religiosidade sem a interferência do espaço público.

Isso mostra que narrativas contrárias podem ser utilizadas em uma mesma estratégia, no caso específico, a eliminação das discussões acerca do gênero e da sexualidade no espaço escolar. Primeiramente é demandada a preponderância do espaço público sobre o privado na afirmação de que não será aceito o reconhecimento dos sujeitos destoantes das coerências de

gênero e sexualidade na esfera pública, porque entende-se que isso fere e ameaça a concepção e os valores cristãos e morais e como o Estado é laico, é seu dever preservar pela liberdade de crença religiosa. Em segundo lugar se faz o inverso, a exigência é da preponderância do espaço privado sobre o público por meio de uma normativa jurídica que estabelece a precedência da educação familiar sobre a escolar com relação à educação moral e sexual, com a mesma finalidade, garantir o direito à liberdade das pessoas de conservarem sua religião e/ou suas crenças.

Em ambos os casos se destaca a defesa de valores que são tidos como de ordem privada, o acionamento do espaço público nesses discursos se dá no sentido de reivindicar uma determinada proteção de elementos que são entendidos como pertencentes a esfera privada, as questões de ordem moral e religiosa, principalmente. A respeito dessa oposição espaço público *versus* espaço privado que aparece nas formações discursivas mobilizadas, Okin (2008) ressalta que:

Argumentos importantes nos debates contemporâneos dependem da suposição de que questões públicas podem ser facilmente diferenciadas de questões privadas, de que temos uma base sólida para separar o pessoal do político. Algumas vezes explicitamente, mas mais frequentemente de maneira implícita, perpetua-se a ideia de que essas esferas são suficientemente separadas, e suficientemente diferentes, a ponto de o público ou o político poderem ser discutidos de maneira isolada em relação ao privado ou pessoal (OKIN, 2008, p. 305).

Após a tramitação do PNE prevalecem os discursos que recorrem a essa dicotomia privado-público para reivindicar os direitos dos pais e/ou responsáveis de serem livres da intrusão por parte do Estado, no caso da escola, no que se refere à educação moral e religiosa de seus rebentos. Nesse caso, há um apelo aos direitos desses indivíduos não sofrerem interferência no controle que exercem sobre outros membros de sua esfera de vida privada – aqueles que, seja pela idade ou sexo “são vistos como legitimamente controlados por eles e tendo sua existência limitada à sua esfera de privacidade” (OKIN, 2008, p.308).

Esses apelos são mobilizados no sentido de assegurar a supressão das possibilidades de abordagem das temáticas de gênero e sexualidade pelas escolas, uma vez que elas são percebidas como temas que ferem uma determinada moralidade sexual e religiosa transmitida esfera privada. Discursos nesse sentido aparecem ao longo da tramitação no PNE para justificar a exclusão das palavras “gênero” e “orientação sexual” do documento. Entretanto, na ocasião da votação somente foi possível, devido a conjuntura de forças, a eliminação das palavras “gênero” e “sexualidade”, mas não o objetivo de combate a todas discriminações, que deixa implícita a possibilidade da abordagem desses temas no espaço escolar, já que o documento



traz como diretriz da educação brasileira a superação de todas as desigualdades, nesse “todas” se entende que estão incluídas as de gênero, como assinalaram estrategicamente a própria oposição aos temas durante a tramitação do PNE para justificar a retirada das expressões citadas.

Além disso, aparece também no horizonte normativo da educação o Documento Final da CONAE de 2014, que incorporou os temas de gênero e sexualidade explicitamente em suas diretrizes. Ambos legitimam a discussão dessas temáticas no espaço escolar. Diante disso, os parlamentares que reagiram contrariamente à presença explícita desses temas no PNE passaram a empreender seus esforços na proibição das abordagens desses temas nas leis educacionais e no espaço escolar a partir diversos dispositivos jurídicos. É nesse contexto que emergem no Congresso os demais projetos de lei em 2015, de modo que eles estão intimamente relacionados aos confrontos produzidos a partir da retirada dos temas de gênero e sexualidade do PNE, abordados no capítulo anterior. Como frutos desses embates, somente nesse ano foram apresentadas cinco propostas: PL 867, PL 1411, PL 1859, PL 2731 e PL 3236.

Tal como no caso dos PL 7181/2014 e 7180/2014, a maioria deles recorre à dicotomia público-privado para afirmar o direito dos pais ou responsáveis sobre a educação moral, religiosa e sexual de seus filhos/as sem a interferência do Estado – da escola, especialmente. Mas essa narrativa é endossada por discursos que denunciam a presença de uma suposta “doutrinação ideológica”, entendida como a disseminação de “falsas” ideias que ferem os valores religiosos, morais e políticos transmitidos pela família, nos ambientes educacionais públicos brasileiros. A partir disso, o combate à chamada “doutrinação ideológica” fundamenta a defesa da família através do acionamento de dispositivos como a neutralidade e laicidade do Estado para determinar a precedência da educação familiar sobre a educação escolar. Os arrazoados dessas propostas e os contextos em que elas se inserem indicam também uma continuidade histórica e política das articulações das linhas de forças empenhadas em produzir um movimento contrário à introdução dos temas de gênero e sexualidade nas diretrizes educacionais que se destacaram na tramitação do PNE.

### **3.2.2 A defesa da família como estratégia do combate à “doutrinação ideológica” política e de gênero**

O PL 867/2015 foi apresentado no dia 23 de março de 2015 na Câmara dos Deputados por Izalci Lucas (PSDB-DF). Seu autor é membro das frentes parlamentares religiosas evangélica e católica e esteve diretamente ligado a tramitação de proposições polêmicas que

envolvem a educação no Brasil. Ele se colocou assiduamente contrário a especificação de gênero e sexualidade na diretriz do PNE que apresenta como objetivo a superação das desigualdades educacionais. Como destacado no capítulo dois, é de sua autoria, representando sua bancada partidária, o PSDB, o destaque<sup>43</sup> para que fosse votado separadamente o inciso III do Art. 2º do PNE, no qual foi incluída, através da proposta do relator do projeto na Câmara dos Deputados Angelo Vanhoni (PT-PR), a explicitação dos temas de gênero e sexualidade dentre as diretrizes do documento. Além disso, o parlamentar presidiu a Comissão Especial que aprovou a Medida Provisória da Reforma do Ensino Médio e votou favorável, junto com seus colegas de partido, a PEC 241, voltada para a criação de um teto de gastos do governo federal durante 20 anos para limitar os investimentos nas áreas de educação e saúde.

O projeto visa incluir o Programa Escola Sem Partido nas diretrizes e bases da educação, na LDB (Lei nº9394/96). A proposta se trata da transcrição do anteprojeto de lei disponibilizado no *site* do Movimento Escola Sem Partido, que objetiva a inserção na Lei de Diretrizes e Bases (LDB – Lei nº 9394/1996) do Programa Escola Sem Partido. Ela visa incluir entre as diretrizes da educação nacional determinadas os seguintes princípios<sup>44</sup> estabelecidos no Art. 2º do projeto:

- I – neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado;
- II – pluralismo de ideias no ambiente acadêmico;
- III – liberdade de aprender e de ensinar;
- IV – liberdade de consciência e de crença;
- IV – reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais franca na relação de aprendizado;
- VI – educação e informação do estudante quanto aos direitos compreendidos em sua liberdade de consciência e de crença;
- VII – direito dos pais a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2015f).

---

<sup>43</sup> Destaque se refere a um “recurso utilizado para votar separadamente parte da proposição submetida ao exame dos parlamentares, retirada especificamente para esse fim. Essa parte da proposição a ser votada só integrará o texto da matéria depois de aprovada na chamada votação em separado.” Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo#D>> Acesso em: dez. 2017.

<sup>44</sup> O Art. 3º da Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/96) atualmente estabelece como princípios do ensino a ser ministrado nas escolas brasileiras: I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância; V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII – valorização profissional da educação escolar; VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX – garantia de padrão de qualidade; X – valorização da experiência extra-escolar; XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; XII – consideração com a diversidade étnico-racial.

<sup>44</sup> A Constituição Federal estabelece no Art. 207 que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (CF, BRASIL, 1998).

Eles deverão ser aplicados “às políticas e planos educacionais e aos conteúdos curriculares; aos materiais didáticos e paradidáticos; às avaliações para o ingresso no ensino superior; às provas de concurso para o ingresso na carreira docente; às instituições de ensino superior, respeitado o disposto no art. 207 da Constituição Federal<sup>45</sup>.” No caso das escolas confessionais e particulares que tenham práticas educativas orientadas por concepções, princípios e valores morais, religiosos ou ideológicos, será necessária autorização dos pais ou responsáveis dos estudantes, no ato da matrícula, para a veiculação dos conteúdos relacionados aos mencionados valores, concepções e princípios. As escolas precisarão apresentar aos pais ou responsáveis materiais informativos acerca dos temas ministrados e dos enfoques adotados em sala de aula.

Em seu Art. 3º o PL proíbe a chamada prática de doutrinação política e ideológica, “bem como a veiculação de conteúdos 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, 2015f). Em conformidade, dispõe em seu Art. 6º, como um meio de impedir a chamada “doutrinação ideológica” nas escolas públicas que “os professores, que os estudantes e os pais ou responsáveis deverão ser informados sobre os limites éticos e jurídicos da atividade docente” e os princípios citados anteriormente. A demarcação deles é estabelecida pelo delineamento de algumas condutas que o professor deverá (não) adotar em sala de aula, definidas pelo Art. 4º:

- I – não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias;
- II - não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas;
- III – não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas;
- IV – ao tratar questões políticas, socioculturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito;
- V – respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções;
- VI – não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro de sala de aula (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2015f).

---

<sup>45</sup> A Constituição Federal estabelece no Art. 207 que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (CF, BRASIL, 1998).

Ela estabelece ainda que deverá ser afixado nas salas de aula, exceto nas de educação infantil, e nas salas dos professores das instituições da educação básica cartazes contendo esses “deveres dos professores”, com “no mínimo, 90 centímetros de altura por 70 centímetros de largura, e fonte com tamanho compatível com as dimensões adotadas.” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2015f) O cartaz com os deveres do professor foi elaborado e proposto pelo Movimento Escola Sem Partido como um instrumento a ser utilizado pelos pais e/ou responsáveis legais dos alunos e pelos próprios estudantes para impedir as práticas de “doutrinação ideológica” nas escolas. A pretensão é tornar lei esses deveres e garantir que eles sejam cumpridos através de sua anexação – em tamanho pré-definido – nas salas de aula na forma de cartazes, que figuram, nesse cenário, como dispositivos de vigilância e controle, em termos *foucaultianos*, da atividade docente.

Assim, em consonância com isso, define que os alunos do ensino fundamental e médio deverão ser informados e educados sobre os direitos que decorrem da liberdade e de crença assegurada pela Constituição Federal e os deveres dos professores definidos pelo Programa Escola Sem Partido. E deverá haver um canal de comunicação destinado ao recebimento de reclamações relacionadas ao descumprimento da lei, assegurado o anonimato do denunciante, que deverão ser encaminhadas ao órgão do Ministério Público incumbido da defesa dos interesses da criança e do adolescente, sob pena de responsabilidade.

Para argumentar sobre a importância de uma “escola sem partido”, o projeto recorre a minuta de justificativa elaborada pelo MESP e disponibilizado em um dos seus *sites*, o destinado especialmente ao Programa Escola Sem Partido, segundo a qual:

É fato notório que professores e autores de materiais didáticos vêm se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes à determinadas correntes políticas e ideológicas para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis.

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 de doutrinação política e ideológica nas escolas, e a usurpação do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

[...] entendemos que a melhor forma de combater o abuso da liberdade de ensinar é informar os estudantes sobre o direito que eles têm de não ser doutrinados por seus professores, a fim de que eles mesmos possam exercer a defesa desse direito, já que, dentro das salas de aula, ninguém mais poderá fazer isso por eles (PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO, 2017, s/p).

Na proposta o que se chama de doutrinação ideológica é apontado através de determinados dispositivos jurídicos como uma prática ilícita, violadora dos direitos e liberdades fundamentais dos estudantes e de seus pais ou responsáveis. Assim, a justificativa do projeto evidencia a articulação entre saber e poder, já que ela aciona diferentes dispositivos jurídicos – a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Convenção Americana dos Direitos Humanos –, nos quais circulam um conjunto de verdades produzidas que são utilizados para alicerçar a legitimidade da regulação do que deve ser dito e do não deve ser dito em sala de aula, conforme o imperativo da neutralidade do ensino e a soberania da família perante a escola no processo educativo que atende, obviamente, a determinados interesses dos grupos que reivindicam uma “escola sem partido”.

O projeto, espelhado no anteprojeto disponibilizado pelo MESP, recorre ao Art. 5º, inciso VI, da Constituição Federal<sup>46</sup> para afirmar a liberdade de consciência dos estudantes, que não poderá ser violada pelos professores para a promoção em sala de aula de suas próprias concepções políticas, ideológicas e morais. Supõem-se que, uma vez que o ensino é obrigatório, os alunos se constituem como “audiência cativa” dos professores, que não deverão por isso utilizarem suas disciplinas como meio de cooptação político-partidária ou ideológica. Da mesma forma, uma vez que a escolha e a utilização das obras didáticas são apontadas como impostas aos alunos, é proibido a veiculação de quaisquer conteúdos que possam contribuir para a doutrinação ideológica e política em suas páginas.

A liberdade de ensinar, assegurada pelo art. 206, inciso II, da CF, é outro dispositivo acionado. De acordo com o documento, ela não é a mesma coisa que liberdade de expressão, pois “não existe liberdade de expressão no exercício estrito da atividade docente, sob pena de ser anulada a liberdade de consciência e de crença dos estudantes, que formam, em sala de aula, uma audiência cativa.” (...) Por isso abuso da liberdade de expressão no exercício docente através das práticas de doutrinação política e ideológica

compromete gravemente a liberdade política do estudante, na medida em que visa a induzi-lo a fazer determinadas escolhas políticas e ideológicas, que beneficiam, direta ou indiretamente as políticas, os movimentos, as organizações, os governos, os partidos e os candidatos que desfrutam de simpatia do professor (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2015f).

---

<sup>46</sup> O inciso VI do Art. 5º da Constituição Federal define que: é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias (CF, BRASIL, 1988).

Elas são apresentadas, nesse contexto, como uma forma de manipulação e exploração política dos estudantes pelos professores, que ao desejarem “transformar seus alunos em réplicas ideológicas de si mesmo evidentemente não os estará respeitando.” Isso infringe, conforme as propostas, o Art. 5º e art. 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente, que assegura, respectivamente, que “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de exploração” e “garante o direito de ser respeitado por seus educadores.” Outra problemática colocada pelo documento é que o professor

ao estigmatizar determinadas perspectivas políticas e ideológicas, a doutrinação cria as condições para o bullying político e ideológico que é praticado pelos próprios estudantes contra seus colegas. Em certos ambientes, um aluno que assuma publicamente uma militância ou postura que não seja a corrente dominante corre sério risco de ser isolado, hostilizado e até agredido fisicamente pelos colegas. E isso se deve, principalmente, ao ambiente de sectarismo criando pela doutrinação (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2015f).

A chamada prática da doutrinação política e ideológica nas escolas é entendida também como uma violação à democracia, “na medida em que ela instrumentaliza o sistema público de ensino com o objetivo de desequilibrar o jogo político em favor de determinados competidores” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2015f). Isso fere, de acordo com as justificativas apresentadas, o princípio da impessoalidade, ao qual estão sujeitas as escolas públicas, como entidades pertencentes à Administração Pública. Nesse sentido, o uso dos sistemas de ensino, como parte da máquina do Estado, para

a difusão das concepções políticas ou ideológicas de seus agentes é incompatível com o princípio da neutralidade política e ideológica do Estado. Também, com o princípio republicano, com o princípio da isonomia (igualdade de todos perante a lei) e com o princípio do pluralismo político disseminar concepções políticas ou ideológicas de seus agentes viola os princípios da neutralidade política e ideológica do estado, da isonomia e do pluralismo político e de ideias, todos previstos, explícita ou implicitamente na Constituição Federal (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2015f).

A oposição aos temas de gênero e sexualidade traçada no documento se sustenta na defesa da família, como no caso dos PLS 7180/2014 E 7181/2014, através do acionamento do art. 12 da Convenção Americana sobre Direitos Humanos. No PL 867/2015 é acrescentada a ideia de que “[...] se cabe aos pais decidir o que seus filhos devem aprender em matéria de moral, nem o governo, nem a escola, nem os professores têm o direito de usar a sala de aula para tratar de conteúdos morais que não tenham sido previamente aprovados pelos pais dos alunos” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2015f).

A laicidade do Estado<sup>47</sup> é acessada para afirmar que, uma vez deve haver neutralidade em relação a todas as religiões, os sistemas de ensinamentos não podem ser utilizados para a promoção de uma determinada moralidade, “já que a moral é em regra inseparável da religião”. Nesse caso, “permitir que o governo de turno ou seus agentes utilizem o sistema de ensino para promover uma determinada moralidade é dar-lhes o direito de vilipendiar e destruir, indiretamente, a crença religiosa dos estudantes, o que ofende os Art 5º, VI, e art. 19, I, da Constituição Federal<sup>48</sup>(CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2015f).

Nesse âmbito, a justificativa do PL e os grupos que buscam/apoiam sua aprovação ignoram o fato de que o processo educativo em ambientes de ensino é sempre permeado por uma multiplicidade de moralidades, que são formadas e disputadas no interior de um conjunto heterogêneo de crenças e valores que sustentam os universos simbólicos e materiais das sociedades humanas. Desconsideram que mesmo a neutralidade é atravessada por uma determinada moralidade e que o silenciamento das questões que possam entrar em conflito com as convicções dos pais e dos alunos reproduz saberes e verdades específicas.

Estudos diversos da área da educação, demonstram que é impossível a neutralidade com relação às temáticas de gênero e sexualidade, pois o cotidiano é marcado por “um sistema de leis, normas, preceitos jurídicos, morais e educacionais que discriminam sujeitos porque seu modo de ser homem ou de ser mulher, suas formas de expressar seus desejos e prazeres não correspondem àquelas nomeadas como ‘normais’.” O gênero e a sexualidade estão incrustados na vida social, são estruturas e relações sociais que permeiam a paisagem escolar, de modo que não é possível silenciar esses temas. O silenciamento proposto pelos projetos de lei se dá no sentido não de calar a escola no que tange a essas questões, mas de reiterá-la e legitimá-la como o lugar de uma proliferação dos dispositivos e tecnologias de gênero e sexualidade, no interior

---

<sup>47</sup> A laicidade do Estado brasileiro é um campo de disputas. Atualmente, “a luta pela constituição de um estado laico vincula-se mais fortemente a garantia de um conjunto de ‘liberdades laicas’, com especial destaque para a liberdade de crença e consciência, o que justamente oportuniza o livre jogo das religiões no debate político. Apenas estados de forte conteúdo laico permitem liberdade religiosa, livre expressão da consciência religiosa e, portanto, dão margem a possibilidade das religiões desempenharem [...] um papel político no interior da sociedade civil” (SEFFNER, 2009, p.7). Entretanto, no caso brasileiro, o envolvimento entre religião e política no contexto institucional [...] modificou as “relações em torno da laicidade do Estado e o caráter secularizante identificados nas discussões políticas nos seus diversos espaços, sejam elas originadas no Executivo, no Legislativo ou no Judiciário”. O que se tem visto é que a atuação religiosa, por meio da participação no espaço público, disputa por ampliar a influência em torno das discussões que mencionam valores morais que também são discutidos no âmbito das instituições religiosas (GONÇALVES, 2017, p.212).

<sup>48</sup> O art. 19 da Constituição Federal define que é vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, inciso I: “estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público” (BRASIL, 1988).

dos quais circulam saberes e práticas discriminatórias acerca dos sujeitos que não se enquadram nas normas e coerências de gênero.

Por fim, a justificativa aponta que a instituição do Programa Escola Sem Partido está em sintonia com o Art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que define como uma das finalidades da educação o preparo do educando para o exercício da cidadania, pois a informação sobre os direitos dos estudantes de não serem “doutrinados” política e ideologicamente é uma questão de cidadania. É possível perceber que o PL 867/2015 soma-se aos PL 7180/2014 e 7181/2014 no sentido de endossar a partir de diferentes dispositivos jurídicos e discursivos a proposta da precedência da família sobre a escola, do privado sobre o público.

Entretanto, ele traz alguns elementos novos, como a combate à “doutrinação ideológica” nas escolas e o imperativo da neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado, que seria expressa no campo da educação como a construção de escolas “sem partido”, por oposição a escola doutrinadora. Além de alimentar a dicotomia privado-público, estimula os pânicos morais com relação a chamada “doutrinação política e ideológica” ao sugerir que os professores abusam da sua liberdade de ensinar influenciando os educandos – encarados como “audiência cativa” devido a sua suposta fragilidade no processo de ensino aprendizagem – na adoção de determinados posicionamentos políticos e ideológicos que podem entrar em conflito com a educação familiar moral, religiosa e sexual. E, por fim, instrumentaliza juridicamente o combate a doutrinação nas escolas, como solução estratégica de controle do perigo que ela representa para as crianças e para a autoridade familiar.

É como resposta também ao pânico moral acerca do que é chamado de “doutrinação política e ideológica” nas escolas que foi apresentado também o PL 1411, no dia 06 de maio de 2015, pelo deputado Rogério Marinho (PSDB-RN), que se declara católico e é um dos únicos autores que não faz parte das bancadas religiosas. Mas apesar disso, o parlamentar estabelece parcerias e defende os interesses dos segmentos religiosos no Congresso, como ficou evidente na tramitação do PNE pela sua oposição ao trecho do documento que explicitava o comprometimento do documento com os temas de gênero e sexualidade. Além disso, ele se coloca no debate público como um defensor dos valores cristãos e morais e apoiador do combate à chamada “doutrinação ideológica” e do Programa Escola Sem Partido.

O deputado é autor de outros projetos relacionados a educação, como por exemplo o PL 4486/2016, que visa alterar o Plano Nacional de Educação para que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) passe pela aprovação do Congresso Nacional, com o mesmo objetivo do PL 7181/2014 do parlamentar Erivelton Santana (PEN-BA) de que documentos educacionais



que tem sido historicamente matéria do Poder Executivo, do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional de Educação (CNE) passem pelo crivo do Poder Legislativo. O intuito é que as diretrizes educacionais sejam examinadas pelos parlamentares do Congresso a fim de que seja eliminada desses documentos a “doutrinação política e ideológica”, de esquerda e de gênero, como fica evidente na fala de Rogério Marinho publicada no *site* oficial do PSDB, em artigo intitulado a “BNCC e o futuro da educação no Brasil”:

A BNCC poderá ajudar a qualificar a educação básica, mas [...] ela poderá até atrapalhar, caso não esteja clara e objetiva. Não deverá estar carregada de ideologias, conceitos frágeis e ambíguos e pedagogia não científica como foram as versões petistas. Vamos aguardar e torcer que o documento esteja sintonizado com o espírito do tempo e com anseios da nação, ao contrário dos panfletos doutrinários que foram apresentados pelo PT (MARINHO, 2017).

A proposta de lei 4486/2016 é parte dos empreendimentos morais no campo da educação, a sua elaboração é impulsionada pelos pânicos morais acerca da discussão de gênero articulada ao fenômeno político de antipetismo. O imperativo jurídico de que o seu processo de elaboração e aprovação seja acompanhado pelo Poder Legislativo se dá no sentido de vigiar as ideologias políticas e de gênero, atribuídas ao Partido dos Trabalhadores (PT). Ao considerar isso, ressalta-se mais uma vez que os discursos conservadores que emergem da vinculação entre o combate às ideologias ou à chamada “doutrinação ideológica” no campo educacional e o antipetismo são frutos de uma complexa coalescência de linhas de forças conservadores econômicas, sociais e morais que tomou forma a partir das reações aos governos petistas. O PT é visto como a encarnação do comunismo e da esquerda no Brasil e, por isso, é acusado de todas as mazelas que atinge o país e de propagar determinadas ideologias através da “doutrinação ideológica” que supostamente atinge o processo educativo, como demonstra outro trecho do artigo do deputado Rogério Marinho (PSDB-RN) citado anteriormente:

O PT, no poder, negligenciou a tarefa de instruir e concentrou esforços e recursos públicos para influenciar no conteúdo da instrução, visando moldar o estudante e repassar mitologias, clichês e visões reducionistas. Promoveram o movimento de fusão do sistema de ensino com um sistema de propaganda política e moral, elegendo a disseminação de teses, teorias e mitos de interesse do partido e de seus assemelhados. A prova disso foram as duas versões petistas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Qualquer leitura atenta dos documentos mostra que os mesmos visavam a uma engenharia comportamental, usurpando o direito natural da família em moldar a moral de seus membros. O Estado brasileiro, sob o comando da esquerda, ultrapassou a fronteira entre instruir e doutrinar (MARINHO, 2017).

A sua preocupação com a presença da suposta “doutrinação ideológica” encabeçada pelo PT foi abordada no Seminário “Educação, família e desafios curriculares”, organizado pelo Movimento Unidos pela Educação (MUPE), no dia 03 de junho de 2016 na Câmara Municipal de São Paulo com o apoio da arquidiocese de São Paulo. O parlamentar é o principal apoiador do movimento, que ligado ao catolicismo, foi criado em 2016 por um grupo de pais que têm os filhos em escolas confessionais com o intuito de acompanhar a elaboração da BNCC, “por considerarem que o documento é estruturado no ‘viés ideológico da esquerda brasileira’, o grupo defende que a base seja submetida à aprovação do Congresso Nacional” (PALHARES, 2016).

Um folheto discorrendo sobre a importância e atualidade da educação cristã recepcionou os participantes do seminário “Educação, família e desafios curriculares” [...]. O texto de 1965 é de autoria do papa João Paulo VI e ressalta, dentre outras coisas, a importância de se exaltar educadores incumbidos na missão de “encher os alunos do espírito de Cristo, na arte pedagógica e no estudo das ciências que não só promovam a renovação interna da Igreja, mas também conservem e aumentem a sua presença benéfica no mundo” (PAIVA, 2016).

O Seminário foi promovido para discutir as implicações da BNCC no que tange ao ensino religioso e as estruturas ideológicas do documento, considerado pelos criadores e criadoras do MUPE como de estrutura marxista, como demonstra a fala de algumas delas extraídas em sites de reportagens:

“A base afronta as famílias por ter viés marxista, traz valores distorcidos que vão contra nossa sociedade. O documento só fala em luta de classes. O marxismo está presente até em Química”, disse a advogada Solange Santos, de 45 anos, uma das fundadoras do Mupe.

“O documento ataca nossas tradições. Iguala a crença cristã ao ateísmo, ao politeísmo. Minha sobrinha ficou três anos para fazer catecismo e agora vai para a escola e vão ensinar que o que a Igreja disse está errado? Não podemos aceitar isso nas escolas”, disse Juliana Paffaro, de 39 anos, formada em Moda e também fundadora do Mupe (PALHARES, 2016).

Na ocasião o deputado Rogério Marinho (PSDB-RN) destacou sua preocupação com a chamada “doutrinação política e ideológica” na educação, na qual, para ele, impera um pensamento de esquerda que “atrasa o país ao jogar contra a educação” (*apud* PALHARES, 2016). A justificativa de que a BNCC passe pelo crivo do legislativo se dá porque no seu entendimento “o documento tem uma visão ideológica e parcial da história e dos fatos sociais. Temos uma preocupação de que a base, que foi elaborada por meia dúzia de especialistas das universidades, não vai demonstrar a visão plural da sociedade” (*apud* PALHARES, 2016).

Além disso, para ele “a Base não é pedagógica, é política. Ela confunde formação escolar com formação para a militância. Do jeito que está é um retrocesso da educação. Ou, para usar uma palavra que está em voga, é um estupro na educação brasileira” (*apud* PAIVA, 2016).

É diante desse receio em torno da propalada “doutrinação política e ideológica” de esquerda promovida pelo PT, que o deputado apresentou em 2015 o projeto de lei 1411 na Câmara dos Deputados. Ele tipifica o crime de Assédio Ideológico, entendido como “toda prática que condicione o aluno a adotar determinado posicionamento político, partidário, ideológico ou qualquer tipo de constrangimento causado por outrem ao aluno por adotar posicionamento diverso do seu, independe de quem seja o agente” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2015). Seu objetivo é acrescentar como crime de Constrangimento Ilegal estabelecido no art. 146<sup>49</sup> do Capítulo VI do Código Penal (Decreto-lei nº 2848/1940), que dispõe sobre os “Crimes contra a liberdade individual”, a exposição do aluno a assédio ideológico por qualquer pessoa, sujeita a pena de três anos a um ano de multa.

Se o agente for professor, coordenador, educador, orientador educacional, psicólogo escolar, ou praticar o crime no âmbito de estabelecimento de ensino, público ou privado, a pena será aumentada em 1/3. Se da prática criminosa resultar reprovação, diminuição de nota, abandono do curso ou qualquer resultado que afete negativamente a vida acadêmica da vítima, a pena será aumentada em 1/2 (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2015).

Além disso, a proposta busca a alteração do Estatuto da Criança e Adolescente (Lei nº 8069/1990) para incluir no Art. 16<sup>50</sup> do Capítulo II, *Do Direito à Liberdade, ao Respeito à Dignidade*, dentre os aspectos do direito à liberdade da criança e do adolescente a adoção de “posicionamentos ideológicos de forma espontânea, livre de assédio de terceiros” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2015). Na justificativa apresentada, o deputado sugere que há no Brasil um esforço totalitarista do Partido dos Trabalhadores (PT) para dominar a Nação através do

---

<sup>49</sup> O Art. 146 do Código Penal brasileiro estabelece que “Constranger alguém, mediante violência ou grave ameaça, ou depois de lhe haver reduzido, por qualquer outro meio, a capacidade de resistência, a não fazer o que a lei permite, ou a fazer o que ela não manda: Pena – detenção, de três meses a ano, [...] Aumento de pena: § 1º As penas aplicam-se cumulativamente e em dobro, quando, para a execução do crime, se reúnem mais de três pessoas, ou há emprego de armas; § 2º Além das penas cominadas, aplicam-se as correspondentes às violências; § 3º Não se compreendem na disposição deste artigo: I – a intervenção médica ou cirúrgica, sem o constrangimento do paciente ou de seu representante legal, se justificada por iminente perigo de vida; II – a coação exercida para impedir suicídio.

<sup>50</sup> O Art. 15 do Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece que “A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.” Por conseguinte, o Art. 16 define que o direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: I – ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais; II – opinião e expressão; III – crença e culto religioso; IV – brincar, praticar esportes e divertir-se; V – participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação; VI – participar da vida política, na forma da lei; VII – buscar refúgio, auxílio e orientação.

assédio ideológico, que funciona como uma espécie de “receita política” de “fazer a cabeça” das crianças e dos jovens para o estabelecimento de uma hegemonia cultural e político do partido. Ele argumenta que:

Quem almeja o poder total, o assalto à Democracia, precisa doutrinar por dentro da sociedade, estabelecer a hegemonia política e cultural, infiltrar-se nos aparelhos ideológicos e ser a voz do partido em todas as instituições. Para eles, é preciso calar a pluralidade, a dúvida saudável e substituir a linguagem, criando um ambiente onde proliferam mitos, inversões, clichês, destruição de reputações e conflitos desnecessários. Para o totalitarismo vingar, é preciso destruir a coesão social e as tradições da sociedade. Por isso, partidos autoritários necessitam calar a imprensa e os meios de comunicação, dominar o sistema de ensino, estabelecer a voz única, enfim, a hegemonia decantada por Antônio Gramsci (filósofo e político Italiano - 1891-1937) (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2015).

Essa teria sido, conforme aparece no documento, a estratégia utilizada pelos nazistas, fascistas, comunistas e ditadores para a conquista e manutenção do poder em várias nações. O PT estaria se utilizando dessa forma de assédio ideológico para pregar “guerra aos que pensam como a maioria da população brasileira em temas como segurança, educação e valores da família” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2015), relacionados a redução da maioridade penal, a legalização do aborto, a criminalização da homofobia, a união homoafetiva, etc. O autor destaca que é também através do assédio ideológico que o PT busca convencer sobre a importância das mudanças políticas, econômicas e sociais para combater os avanços do neoliberalismo e do conservadorismo na sociedade brasileira, ele aponta que:

Jamais a sociedade deve aceitar essa forma estrita e tacaña de política, a liberdade é um bem precioso para a Democracia, o respeito às Leis e ao progresso econômico. É dever cívico dos representantes do povo, defender com vigor e altivez a liberdade de pensamento, de opinião e ideológica. [...] O que se observa hodiernamente no Brasil é o total desrespeito e afronta ao direito dos alunos em formar suas convicções a partir de experiências pessoais e baseadas na formação provida pela família e pela religião que adota. Têm-se observado inúmeros casos de jovens que são doutrinados, muitas vezes com argumentos falhos e dados inventados, com o único objetivo de arregimentar indivíduos para compor os movimentos de apoio a essas doutrinas. Mais grave ainda é o cometimento dessa ação criminosa para arregimentar novos afiliados para partidos políticos.

O indivíduo em formação não possui maturidade intelectual suficiente para fazer juízo de valor acerca de posicionamentos que lhe são apresentados, aproveitando-se o professor dessa situação de vulnerabilidade para impor seus convencimentos ideológicos. É vil a utilização da hipossuficiência intelectual por parte do professor, que goza da inteira confiança do aluno e de sua família para transmitir conhecimentos, para promover sua agenda ideológica pessoal. A prática do condicionamento intelectual é ainda mais preocupante quando se verifica que é reiteradamente efetuada pelo partido que está no poder, uma clara utilização dos instrumentos educacionais para a promoção de um projeto de poder (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2015, **grifos nossos**).

A justificativa do projeto recorre, ainda, aos incisos II e II do art. 206 da Constituição Federal, que estabelecem que o ensino será ministrado com base na “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” e no “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”, respectivamente. Isso para afirmar a liberdade dos estudantes de aprender e de terem acesso a uma formação plural escola, o que assegura o direito de não serem assediados ideologicamente no processo educativo – a liberdade de ensinar é anulada, implicitamente, em face da possibilidade de “assédio ideológico”. Outro dispositivo acionado para assegurar tal direito é o já citado art. 12 da Convenção Americana de Direitos Humanos, que prevê o direito à liberdade de consciência e religião e a precedência da educação familiar sobre a escolar. Por fim, o deputado sugere que:

O Estado tem o dever de proteger e zelar pela boa e plural formação dos seus alunos. O viés moral, por si só, seria suficiente para tornar a aprovação do presente Projeto de Lei, e torna-se ainda mais certa e imperativa a sua aprovação em vista da necessidade do cumprimento da norma Constitucional e da norma Internacional (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2015).

Como se pode ver, o projeto é muito similar ao PL 867/2015, mas no lugar de “doutrinação ideológica”, aparece como foco o combate ao que é chamado de “assédio ideológico” por meio dos mesmos dispositivos jurídicos, praticamente. O que o diferencia dos demais é a presença explícita de narrativas antipetistas, de modo que fica evidente a mescla entre o discurso antipetista e o combate à “ideologia de gênero”. A partir dessa constatação, é possível apontar que é como resultado dessa articulação complexa entre luta contra a “doutrinação ideológica” (política e de gênero) e da reação do Partido dos Trabalhadores que surge o PL 1411/2015 e os demais projetos. Nessa conexão destacam-se discursos que associam a abordagem dos temas de gênero e sexualidade com o comunismo, alegando a existência de uma conspiração comunista para a destruir a família e enfraquecer a Nação (RUBIN, 2003, p.09).

Esse é um temor social antigo, nos quais há uma interligação entre batalhas anticomunistas internacionais com lutas contra comportamentos e grupos sexuais considerados como “imorais” (RUBIN, 2003, p.09). Esses pânicos morais estão associados ao fato de que “historicamente, grupos sociais estigmatizados por sua religião, visão política ou orientação sexual são socialmente representados como perigo para” (MISKOLCI, 2007, p. 109) as crianças, as famílias e a sociedade. Essa representação decorre do entendimento de seus ideais,

estilos de vida, comportamentos e práticas sexuais podem provocar alterações profundas nas tramas das sociedades se não foram controladas. Nesse sentido, por exemplo, “é notória a construção da imagem” dos comunistas como “devoradores de criancinhas”. No caso dos homens gays, a de imagem de perigo os associa à pedofilia” e a perversão (MISKOLCI, 2007, p. 109).

A conexão entre narrativas antigênero e da partidarização do ensino que aparece nas propostas de lei estão vinculadas a esse imaginário, de modo que elas (re)produzem esses temores se empenham no seu controle a partir de genuínas cruzadas morais<sup>51</sup>. De modo mais ou menos explícito, ela emerge em diversos cenários políticos, como por exemplo na votação do *impeachment* da presidenta da República, Dilma Rousseff, em 2016. Miguel (2016, p. 611) aponta que três deputados justificaram seus votos favoráveis ao afastamento da presidenta com argumentos ligados à doutrinação na escola e à “ideologia de gênero”. Rogério Marinho (PSDB-RN), autor do PL citado anteriormente, afirmou seu voto contra o PT, porque o partido “se utiliza da política externa nacional para financiar ditaduras bolivianas sanguinárias” e “da educação para doutrinar e assediar nossas crianças” (ROGÉRIO MARINHO, PSDB-RN, Sessão de 17/04/2016 *apud* MIGUEL, 2016, p.612).

O parlamentar Éder Mauro (PSD-PA), membro da Frente Parlamentar Evangélica, votou afirmando que: “Eu, junto com meus filhos e minha esposa que formamos a família no Brasil, que tanto esses bandidos querem destruir com propostas de que crianças troquem de sexo e aprendam sexo nas escolas com seis anos de idade, meu voto é sim!” (Delegado Éder Mauro, PSD-PA, sessão de 17/4/16, *apud* SEFFNER, 2016, p.2).

Já o coordenador da Frente Parlamentar Mista Católica Apostólica Romana, encaminhando a votação como líder da bancada de seu partido, justificou sua posição como a posição de cristãos “contra o aborto, contra a eutanásia, contra o infanticídio, contra a ideologia de gênero” (Givaldo Carimbão, PHS-AL, sessão de 17/4/16 *apud* MIGUEL, 2016, p. 612).

Seffner (2016, p. 2) aponta que “os mandatos do PT na presidência da república parecem ter ficado marcados pela proposição de políticas públicas de educação em gênero e sexualidade, o que atizou os fantasmas e o pânico moral de coisas tão fabulosas como “mudar o sexo das crianças nas escolas” (SEFFNER, 2016, p.2). É nessa senda que se somam aos projetos centrados na proibição da chamada “doutrinação ideológica”, nos quais aparece de modo

---

<sup>51</sup> Para Becker (2008, p. 153), cruzadas morais são em geral dominadas por aqueles situados nos níveis superiores da estrutura social. Eles acrescentam ao poder que extraem da legitimidade de sua posição moral o poder que extraem de sua posição de superioridade na sociedade.

implícito o silenciamento da discussão dos temas de gênero e sexualidade no espaço escolar, propostas voltadas explicitamente para a proibição da chamada “ideologia de gênero”.

É o caso do PL 1859 de autoria do deputado já citado Izalci Lucas (PSDB-DF), apresentado na Câmara no dia 10 de junho de 2015. A proposta é construída, em grande parte, em torno do pânico moral disseminado pela Igreja Católica acerca da “ideologia de gênero”, de modo que ela recorre aos discursos propalados em documentos, livros e sites católicos sobre as questões relativas ao gênero e a sexualidade. O objetivo da proposição é tornar ilegal a disseminação da chamada “ideologia de gênero”, que se sustenta por meio da deslegitimação das teorias feministas e dos estudos sobre o gênero e a sexualidade. A principal justificativa é de que abordagem desses temas, baseadas nesse conhecimento, representam uma ameaça à família e à identidade do ser humano, como tão bem demonstra o seguinte trecho do documento:

Sintetizando em poucas palavras, a ideologia de gênero consiste no esvaziamento jurídico do conceito de homem e de mulher, e as consequências são as piores possíveis. Conferindo status jurídico à chamada “identidade de gênero” não há mais sentido falar em “homem” e “mulher”; falar-se-ia apenas de “gênero”, ou seja, a identidade que cada um criaria para si. Portanto, não haveria sentido em falar de casamento entre um “homem” e uma “mulher”, já que são variáveis totalmente indefinidas. Mas, do mesmo modo, não haveria mais sentido falar em “homossexual”, pois a homossexualidade consiste, por exemplo, num “homem” relacionar-se sexualmente com outro “homem”. Todavia, para a ideologia de gênero o “homem 1” não é “homem”, nem tampouco o “homem 2” o seria. Em poucas palavras, a ideologia de gênero está para além da heterossexualidade, da homossexualidade, da bissexualidade, da transexualidade, da intersexualidade, da pansexualidade ou de qualquer outra forma de sexualidade que existir. É a pura afirmação de que a pessoa humana é sexualmente indefinida e indefinível. Os ideólogos de gênero, às escondidas, devem rir às pencas das feministas. Como defender as mulheres, se elas não são mulheres? Qual seria o objetivo, portanto, da “agenda de gênero”? O grande objetivo por trás de todo este absurdo - que, de tão absurdo, é absurdamente difícil de ser explicado - é a pulverização da família com a finalidade do estabelecimento de um caos no qual a pessoa se torne um indivíduo solto, facilmente manipulável. A ideologia de gênero é uma teoria que supõe uma visão totalitarista do mundo<sup>52</sup> (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2015b).

O trecho acima foi extraído de uma entrevista do Padre e professor de teologia moral Dr. José Eduardo de Oliveira, intitulada *Caindo no conto do gênero* do site<sup>53</sup> católico *Zenit: o mundo visto de Roma*. Nessas palavras fica evidente que o alarde provocado pela tal “ideologia de gênero” se liga principalmente ao receio da desestabilização da inteligibilidade de gênero,

<sup>52</sup> Essa questão colocada sobre o sujeito “mulher” das reivindicações do movimento feminista é problematizada por Butler (2016), que lança “uma crítica às categorias de identidade que as estruturas jurídicas contemporâneas engendram, naturalizam e imobilizam.” (BUTLER, 2016, p.24)

<sup>53</sup> Disponível em: <<https://pt.zenit.org/articles/caindo-no-conto-do-genero/>>. Acesso: ago. 2017.

que institui e mantem “relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo” (BUTLER, 2016, p.43). Isso porque se entende que a desordenação da coerência do sistema sexo/gênero conduz à destruição da instituição familiar. Ressalta-se nesses discursos a verdade mais profunda dos sujeitos humanos é centrada no seu sexo. Imagina-se que as teorias de gênero buscam desenvolver um mundo de genuína igualdade através da dissolução de categorias como “homem” e “mulher” e que sem elas o ser humano se tornaria sexualmente indefinido, “não existiria mais traços diferenciais entre o masculino e o feminino [...], todos teriam que ser educados como bissexuais e a masculinidade e a feminilidade deixariam de ser naturais” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2015b).

Por detrás desse pânico moral com relação à destruição da família há o receio do questionamento de verdades produzidas por uma *Scientia Sexualis* acerca do caráter natural do sexo, assim, afirma-se confusamente que a “ideologia de gênero” está para além das formas de sexualidade de existência. O temor que movimenta o combate a esse fenômeno se dá pela ameaça de que o sexo deixe de ser visto como elemento natural e fixo. Isso é entendido como um problema, uma vez que sem a possibilidade de definir o sexo dos sujeitos, torna-se impossível a demarcação e regulação de sua experiência sexual nos limites da “normalidade natural”, do desvio e da “anormalidade”. O medo de que todas as pessoas sejam educadas como bissexuais a partir da imaginada dissolução das identidades femininas e masculinas existe em função do entendimento de que é através da constituição do “homem” e da “mulher” é que se dá o desejo sexual “natural”, “normal”, que não é o bissexual, nem o homossexual, mas o heterossexual.

É possível sugerir isso porque o fenômeno discursivo e político que se desdobra em torno da categoria “ideologia de gênero” é construído através da influência de aparatos históricos e culturais de produção das diferenças sexuais, no interior dos quais

a instituição da heterossexualidade compulsória e naturalizada exige e regula o gênero como uma relação binária em que o termo masculino diferencia-se do termo feminino, realizando-se essa diferenciação por meio das práticas do desejo heterossexual. O ato de diferenciar os dois momentos opacionais da estrutura binária resulta numa consolidação de cada um de seus termos, da coerência interna respectiva do sexo, do gênero e do desejo (BUTLER, 2016, p. 53).

Ao mesmo tempo, ele se constitui como um mecanismo de saber-poder a que recorrem os grupos conservadores em meio às disputas e tensionamentos que tangenciam as significações da sexualidade para assegurar a capilaridade dessa matriz heterossexual. Nessa senda, como um mecanismo de controle dos perigos da “ideologia de gênero”, que tem como pano de fundo a



manutenção dessa instituição heterossexual, o PL 1859/2015 propõem tornar lei a proibição da aplicação da “ideologia de gênero”, bem como o termo de “gênero” ou “orientação sexual”.

Na proposição aparecem praticamente os mesmos discursos que marcaram a oposição às temáticas de gênero e sexualidade na educação durante a tramitação do PNE. As expressões gênero e orientação sexual são tomadas como sinônimas de “ideologia de gênero”, como se todas se tratassem da mesma coisa, de uma teoria derivada do marxismo que se trata de conspiração perigosa focada na destruição “sem precedentes” da família, para a diluição das identidades femininas e masculinas que visa transformar homens e mulheres em seres “amorfos” em termos de sua existência sexual. No limite, esses discursos apontam que com a aplicação da “ideologia de gênero” não existiriam mais homens e mulheres, mas somente gênero para descrever as identidades sexuais dos sujeitos humanos. Nesse movimento, o gênero enquanto categoria de análise das relações e estruturas de poder é confundido propositalmente, passando a significar um termo que substituiria as categorias “mulher” e “homem”, entende-se que com a sua utilização as pessoas deixariam de se perceberem e serem percebidas como meninas/mulheres ou meninos/homens e passariam se entender como “gênero”.

Um dos discursos proferidos pelo deputado Pastor Marco Feliciano (PSC-SP)<sup>54</sup> durante o trâmite do PNE é bastante elucidativo dessa compreensão, no qual ele indica que: “a ideologia de gênero é uma construção social da imagem sobre o ser humano, ou seja, o ser humano nasce

---

<sup>54</sup> O deputado Marco Feliciano, eleito em 2010, é pastor da igreja Assembleia de Deus Catedral do Avivamento. Membro da Frente Parlamentar Evangélica, o parlamentar apresentou questões de cunho religioso na maioria de suas proposições (GONÇALVES, 2017: 215). Destacou-se no cenário nacional por polêmicas declarações machistas, homofóbicas e racistas divulgadas em suas redes sociais, em entrevistas e pregações, que, “resumida e respectivamente, [...] estão relacionadas às seguintes opiniões de Feliciano: sobre a África – o deputado afirmou que, de acordo com a Bíblia, os africanos descendem de ancestrais amaldiçoados; a respeito das mulheres – Feliciano comentou que é contra a luta das mulheres pela igualdade de direitos, pois essa igualdade levaria a humanidade ao seu fim e, com relação às declarações homofóbicas – Feliciano asseverou que a AIDS é um *câncer gay*” (GONÇALVES, 2017: 207). Ele se coloca abertamente no debate público como defensor da família, é crítico da militância LGBT e feminista e ativista de campanhas favoráveis à chamada “cura gay” e contrárias à chamada “ideologia de gênero”. Em 2013, foi eleito presidente da Comissão de Direitos Humanos da Câmara dos Deputados (CDHM), na qual representou o interesse das bancadas religiosas nas disputas pelo delineamento das discussões acerca dos direitos humanos e dos grupos minoritários. Conforme Gonçalves (2017: 225-226), isso se evidencia pelo predomínio de membros da Frente Parlamentar Evangélica na CDHM, “que souberam utilizar estrategicamente a comissão para promover, em algumas circunstância, suas pautas motivadas por valores religiosos ou por questões que também são tratadas no interior das igrejas, como a valorização da família, o combate à pornografia, tráfico e o consumo de drogas e o aborto.” Com relação ao legado de Feliciano à CDHM, Magali Cunha (2014 *apud* GONÇALVES, 2017: 226) constatou a tramitação de temas considerados questionáveis e irrelevantes para a defesa dos direitos humanos, principalmente das demandas do movimento LGBT. O parlamentar, “por exemplo, advertia que a CDHM não daria mais prioridade aos temas voltados para os direitos dos homossexuais. Trata-se de um discurso utilizado pelo parlamentar na tentativa de justificar a sua atuação contrária aos direitos desse segmento com o propósito de colocar obstáculos para as pautas LGBTs. Durante a sua presidência, Feliciano adotou manobras para barrar essas pautas, por meio da apresentação de proposições polêmicas (*Cura gay*) e na rejeição do Projeto de Lei 6.297/2005, de autoria de Mauricio Rands (PT-PE), que pretendia incluir na situação jurídica de dependente, para fins previdenciários, o companheiro ou companheira homossexual do segurado ou segurada do INSS e o companheiro ou companheira homossexual do servidor(a) público(a) civil da União” (GONÇALVES, 2017: 226).

um ser amorfo. Ele vai se descobrir homem ou mulher depois, quando tiver certa idade” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2014b, p.251). Por detrás desse entendimento presente nos discursos contrários à “ideologia de gênero” há a ideia de que os sujeitos que não se adequem à matriz de inteligibilidade de gênero – ser homem ou ser mulher – não podem ser decifradas como pessoas, mas pelo *it* de Clarice Lispector (1998), ou seja, como coisas, ou utilizando a expressão do deputado, também acionada no PL 1859, como seres amorfos, aquilo que não pode ser definido pelo pronome ele/ela. Essa preocupação com a pulverização das identidades femininas está ligada ao fato de que:

A matriz cultural por meio da qual a identidade de gênero se torna inteligível exige certos tipos de “identidade que não possam existir” – isto é, aqueles em que o gênero decorre do sexo e aqueles em que as práticas do desejo não “decorrem” nem do “sexo” nem do “gênero”. Nesse contexto, decorrer seria uma relação política de direito instituído pelas leis culturais que estabelecem e regulam a forma e o significado da sexualidade (BUTLER, 2016, p. 44).

As reivindicações de combate à “ideologia de gênero” decorrem da capilaridade dessa matriz cultural, pois elas emergem da ação política de grupos conservadores que buscam manter (conservar) essas normas de inteligibilidade socialmente instituídas por considera-las como elementos naturais e inquestionáveis. A justificativa da proposta abordada recorre a essa narrativa para apontar sobre os perigos da “ideologia de gênero” e justificar a necessidade de sua proibição

Foi [...] Judith Butler quem apresentou, no início dos anos 90, o conceito filosófico moderno de gênero, sob a forma que poderia ser aplicado, através do movimento feminista, para conduzir à destruição da família, necessária para promover a revolução socialista. Segundo Butler, quando as feministas se pensam a si mesmas como mulheres, já estão com isto, construindo um discurso que as impedem de emancipar-se dos homens. As feministas não deveriam mais falar da mulher como sujeito do seu movimento, mas deveriam, em vez disso, substituir tanto a feminilidade como a masculinidade pelo conceito amorfo e variável de gênero (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2015b).

Nesse ponto, O PL recorre a uma das inúmeras referências em estudos de gênero e sexualidade para localizar a origem da chamada “ideologia de gênero”. É mencionado que após sua criação, o gênero foi incorporado, em seguida, por meio de organizações internacionais, como as Nações Unidas (ONU), na Conferência Mundial de Beijing sobre a Mulher, realizada em 1995. A preocupação se desdobra em torno do fato de que na conferência o termo “mulher” foi substituído pelo conceito de gênero, a justificativa da proposta de lei aponta que “em vez de falar-se de discriminação sexual, repetiu-se mais de 200 vezes, sem definição de termos, a nova

expressão ‘discriminação de gênero’” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2015b). Percebe-se nessa alteração uma problemática porque entende que o conceito de gênero foi elaborado no sentido de promover a pulverização das identidades femininas e masculinas.

Contudo, como nos mostra Miskolci (2017, p.727), essa substituição, na realidade, está ligada ao reconhecimento de que a desigualdade entre mulheres e homens não se trata de um fenômeno natural, mas uma problemática histórica e estrutural que só pode ser abordada a partir de uma perspectiva de gênero, que procura evidenciar a produção cultural, social e política das diferenças e hierarquizações estabelecidas entre sujeitos considerados como femininos e masculinos, considerada como um elemento importante para a desconstrução e questionamento dessas desigualdades.

O PL segue na especificação da “ideologia de gênero” relacionando às teorias de gênero ao marxismo e ao feminismo, que numa articulação suposta são apontados como empenhados na luta contra a instituição familiar. Conforme a descrição de Miguel acerca da proposta (2016, pp. 606-607)

*A ideologia alemã*, de Marx e Engels e *A origem da família, da propriedade e do Estado*, de Engels, são fundidos a obras de Kate Millett, de Shulamith Firestone e de Max Horkheimer, além da própria Butler, para chegar a um sistema de equivalências. A superação do capitalismo exige o fim da divisão social do trabalho; a divisão sexual é a primeira forma da divisão social do trabalho; logo, o fim da diferenciação entre os sexos é passo decisivo para o triunfo do comunismo. Esta trama diabólica teria sido coroada de êxito na Conferência de Pequim, em 1995, que introduziu a terminologia do “gênero” nos documentos oficiais da ONU, inicialmente apenas como se fosse “um sinônimo elegante para ‘sexo’” (p. 10). Mas a linguagem do “gênero” seria o cavalo de Troia do feminismo marxista; justamente por isso o projeto se dispõe a vetar a utilização do próprio vocábulo. Ele levaria à destruição da família e à implantação do comunismo – dois objetivos que, de acordo com a argumentação, estão umbilicalmente ligados (MIGUEL, 2016, pp. 607-608).

Desse modo, a proposição é alimentada pelo pânico moral que conecta o comunismo à “ideologia de gênero” no sentido de propor um veto à discussão de gênero e sexualidade na escola. Se esconde por detrás desse imperativo repressivo um retorno à patologização dos sujeitos, das práticas, dos comportamentos, das relações amorosas e familiares que não se adequam à economia política da heterossexualidade. A ênfase no receio extremado com relação à destruição da família é dada como um meio para a obtenção de um controle sobre o sexo, que reflete nos corpos, nos sujeitos, nas subjetividades e nos desejos. Por isso, ao demarcar a ilegalidade da abordagem das questões de gênero e sexualidade,

o projeto impede que vastos setores do conhecimento produzido na sociologia e na psicologia cheguem ao ensino. A meta é evitar qualquer questionamento da percepção naturalizada dos papéis sexuais. Com isso, fica impedido o combate a formas recorrentes de violência ocasionada por gênero, dentro e fora da instituição escolar, culminando no feminicídio e no assassinato de *gays*, lésbicas e travestis. A defesa da instituição familiar, a “base da sociedade”, é um objetivo que parece compensar tais problemas – que ficam completamente invisibilizados (MIGUEL, 2016, pp. 608).

O PL 3236/2015 do deputado Marco Feliciano (PSC-SP), pastor da Igreja Catedral do Avivamento, também pode ser encarado sob esse ponto de vista, uma vez que busca incluir na lei que institui o PNE (Lei nº 13.005/2014) a exclusão da “promoção da ideologia de gênero por qualquer meio ou forma” na consecução da diretriz que estabelece a necessidade de combater as diversas formas de discriminação (inciso III do Art. 2º). Como o termo “ideologia de gênero” é empregado para se referir aos temas de gênero e sexualidade, o que se objetiva é a exclusão dessas temáticas através da abertura que dá o seguinte trecho “são diretrizes do PNE a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação.”

Durante a tramitação do PNE, um dos argumentos, como já apontado, era de que a ênfase em “todas as formas de discriminação” se tratava de um termo mais inclusivo já que aludia não só às discriminações específicas de gênero, orientação sexual, racial e regional. Depois de retiradas as menções explícitas aos temas de gênero, o jogo político após a deliberação final do PNE tem girado em torno das tentativas de institucionalizar a proibição dessas temáticas na escola, como evidencia as propostas de lei.

Proposta muito semelhante a anterior é o PL 2731/2015, de Eros Biondini (PROS-MG) – cantor gospel e membro da Frente Parlamentar Mista Apostólica Romana e da Frente Parlamentar Evangélica. O projeto objetiva a alteração do PNE para estabelecer “a proibição do uso da ideologia de gênero na educação nacional” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2015a). Além disso, estabelece que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão adequar seus planos de educação à alteração no prazo de 30 dias a contar da data da publicação da lei (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2015). O PL define ainda que “o não atendimento do prazo estabelecido neste artigo, impossibilitará o repasse de recursos financeiros federais, destinados à educação, ao ente federativo em atraso” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2015).

Somam-se a esses projetos mais três propostas, que emergem em 2016 no Congresso Nacional relacionadas às disputas pela inserção das temáticas de gênero e sexualidade no campo da educação, foram apresentadas o PL 5487, o PL 6005 e o PLS 193. E, em 2017, o PL 8933. Articulado aos projetos descritos anteriormente está o PL 5487, de autoria do deputado Victório

Galli (PSC-MT), que proíbe o Ministério da Educação e da Cultura de “orientar e distribuir livros às escolas públicas que versem sobre a orientação sexual de crianças e adolescentes, em consonância com a Lei 13005/2014 do PNE” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2016).

O PLS 193/2016 apresentado no Senado é de autoria do senador Magno Malta (PR-ES), pastor da Igreja Batista, presidente da Frente Parlamentar em Defesa da Família. Ele é autor de outras proposições em que as questões de gênero e a sexualidade que figuram como áreas de polêmicas, como o PLS 470/2013, que dispõem sobre o Estatuto das Famílias. O projeto é idêntico ao PL 867/2015 apresentado na Câmara, de modo que se trata da transcrição do anteprojeto disponibilizado pelo MESP que visa instituir Programa Escola Sem Partido nas diretrizes educacionais. A proposição, entretanto, apresenta um dispositivo novo definido em no parágrafo único do seu Art. 2º, que define:

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, 2016, p. 1, **grifos nossos**).

O temor com relação ao questionamento do saber que entende a sexualidade como um dado natural reaparece nesse projeto. Como percebe Checa (2016, p.08)

é possível compreender, a partir desse artigo, uma série de questões, como o seu teor biologicista, uma vez que o artigo faz menção à suposta naturalidade do desenvolvimento sexual, pautada no que é posto como uma “identidade biológica”, exaltando o que Foucault (1999) discorreu sobre a verdade do sexo, a relação entre saber e poder em torno da temática da sexualidade com o estabelecimento do que ele chamou de “discurso científico sobre o sexo” ou “*scientia sexualis*” (FOUCAULT, 1999, p.55), que se vinculou intimamente ao saber médico para docilizar os comportamentos sexuais, visando, dentre outras coisas, preservar a espécie em sua saúde e moralidade.

A inclusão desse dispositivo no PLS 193/2016 está relacionada ao alinhamento que se estabeleceu no cenário de elaboração dos planos de educação nacional, estaduais e municipais entre o MESP e as forças conservadoras religiosas – cuja a ação e reação contra a agenda de gênero e sexualidade do campo educacional, apesar de ser inteiramente independente do MESP e Programa Escola Sem Partido, têm encontrado no primeiro um importante aliado político e no segundo um importante canal estratégico para legitimar e capilarizar suas demandas. O MESP, por sua vez, ganha força política ao se aliar aos grupos conservadores do Congresso para levar adiante seu programa, como já destacado.

Assim, essa articulação se evidencia na inclusão do combate à chamada “ideologia de gênero” no anteprojeto sugerido pelo Programa Escola Sem Partido. Nesse sentido, quando o PL 867/2015 foi apresentado ainda não constava essa prerrogativa no anteprojeto, ao passo que conforme se avoluma o pânico moral em torno da presença dos temas de gênero e sexualidade no campo da educação, esse dispositivo é somado ao Programa Escola Sem Partido. Além disso, a simbiose entre o MESP e o conservadorismo moral pode ser verificada também pela complementariedade dos projetos apresentados na Câmara dos Deputados. E não somente, ela se mostra também pela assídua presença de Miguel Nagib nas audiências públicas realizadas para a discussão dos projetos apresentados e sua ligação com as linhas de forças conservadoras religiosas e as demais. Ele é o porta voz do Escola Sem Partido. Como destaca Moura (2016, p.23), “ele é sempre convidado a falar em programas de debate, concede entrevistas a todos os meios de comunicação, é convidado para apresentar e defender o Projeto Escola Sem Partido em audiências públicas.” Essa autora destaca que em uma das audiências do Senado para discutir o PLS 193/2016 do senador Magno Malta (PR), o convidado como autor do projeto foi Nagib e não o autor da proposta que a apresentou no Senado (MOURA, 2016, p. 30).

Na contramão dessas vinculações emerge o PL 6005, do parlamentar Jean Wyllys (PSOL-RJ), emaranhando-se às outras propostas, com o objetivo de instituir o “Programa Escola Livre” no sistema de ensino brasileiro. Pode-se dizer que se trata de uma resposta política às proposições dos projetos apresentados que buscam impossibilitar a promoção dos temas de gênero e sexualidade no processo educativo escolar e a implementação do Programa Escola Sem Partido nas diretrizes e leis educacionais. Ele estabelece que

são vedadas, em sala de aula ou fora dela, em todos os níveis e modalidades de educação da Federação, as práticas de quaisquer tipos de censura de natureza política, ideológica, filosófica, artística, religiosa e/ou cultural a estudantes e docentes, ficando garantida a livre expressão de pensamentos e ideias, observados os direitos humanos e fundamentais, os princípios democráticos e os direitos e garantias estabelecidos no artigo 1º da presente Lei na Constituição Federal e nos tratados internacionais de direitos humanos dos quais o Brasil é signatário<sup>55</sup> (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2016a).

<sup>55</sup> Os princípios estabelecidos no Art.1º do PL 6005/16 são: I – a livre manifestação do pensamento; II – a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, ler, publicar e divulgar por todos os meios a cultura, o conhecimento, o pensamento, as artes e o saber, sem qualquer tipo de censura ou repressão; III – o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – a laicidade e o respeito pela liberdade religiosa, de crença e de não-crença, sem imposição e/ou coerção em favor ou desfavor de qualquer tipo de doutrina religiosa ou da ausência dela; V – a educação contra o preconceito, a violência, a exclusão social e a estigmatização das pessoas pela cor da pele, origem ou condição social, deficiência, nacionalidade, orientação sexual, identidade e/ou expressão de gênero ou qualquer outro pretexto discriminatório; VI – o respeito à pluralidade étnica, religiosa, ideológica e política e à livre manifestação da orientação sexual e da identidade e/ou expressão de gênero; VII – a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais e o fomento à igualdade e à inclusão social por meio de uma educação de qualidade e do acesso igualitário à cultura, às artes e ao conhecimento; VIII – a valorização permanente de

Uma das proposições do poder apresentadas por Foucault (2013, p.108) é “que lá onde há poder há resistência, e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder.” A apresentação dessa proposição em meio aos outros projetos, bem como sua tramitação, emerge como um ponto de resistência às resistências que desdobram em torno das políticas de educação em gênero e sexualidade. Os projetos de lei estão imersos e são resultado de relações e correlações de poder, que, como vimos no primeiro capítulo, só existem em função de uma multiplicidade de pontos de resistência “que não podem existir a não ser no campo estratégico” dessas relações (FOUCAULT, 2013, p.108).

Nessa trilha, aparece também o PL 8933, proposto pelo deputado Pastor Eurico (PHS-PE), apresentado em 25/10/2017, que acrescenta ao art. 32 da lei nacional da educação (LDB – Lei nº 9394/90) que “as disciplinas sobre educação sexual somente serão ministradas ao aluno caso haja a autorização dos pais ou responsáveis legais” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2017). A proposição soma-se às outras como um dispositivo de controle dos limites da escola, enquanto espaço público, com relação à abordagem de temáticas da sexualidade, que reforça o papel família como detentora exclusiva do poder de educar moralmente os indivíduos menores, cabendo à escola somente auxiliá-la nesse processo. Nela, reaparece o temor com relação à exposição de crianças e adolescentes à erotização e o discurso de que cabe à família decidir o que deve ser ensinado a seus rebentos acerca da sexualidade. A justificativa do projeto recorre ao pânico moral construído ao redor do receio da destruição e da perda de centralidade da instituição familiar:

A sociedade brasileira tem vivido momentos muito delicados social, política e culturalmente nos últimos anos. Observamos que valores humanos básicos, principalmente aqueles relacionados à família, são constantemente diminuídos e desprezados por setores que se apresentam como “progressistas” perante a sociedade. Nesse sentido, é notável que o que o mundo tem apresentado como modelo de educação sexual – e que tentou ser adotado pelos últimos governos – é uma distorção, quando não uma completa negação, do plano que a maioria das famílias brasileiras cristãs entende como correto para a sexualidade humana. A fim de defender valores cristãos, entendemos caber à própria família decidir quando e como iniciar a criança em temas relacionados à sexualidade, uma vez que são os valores familiares que irão guiar o caminhar do infante na seara íntima e sexual por toda a sua vida adulta. Isso porque a escola é uma instituição que tem uma função subsidiária na

---

profissionais da educação escolar em todos os níveis e modalidades de ensino e a formação inicial, continuada e em serviço para o cumprimento dos objetivos da presente Lei; IX – a gestão democrática do ensino público, com a participação de estudantes, docentes e responsáveis, parentais ou não; X – a busca constante de um padrão de excelência, tanto no ensino quanto na formação permanente de docentes; XI – a valorização da experiência extraescolar e extracurricular; XII – o fomento, pela comunidade escolar e/ou acadêmica, da organização democrática estudantil em grêmios, centros acadêmicos e similares.

educação das crianças. Ela não pode substituir a família e seus respectivos valores. A missão dessa instituição é, isso sim, ajudar na função educativa própria da família, especialmente durante a infância e adolescência. Logo, apresentamos o presente projeto de lei, para condicionar o ensino na escola sobre temas relativos à educação social à prévia autorização dos pais ou responsáveis legais da criança. Posicionamo-nos, dessa forma, ao lado da família. Buscamos deixar claro que educação sexual se trata em casa, com os pais, que conhecem a sensibilidade e particularidade de seus filhos. A educação moral é da família – e a escola, bem como a sociedade, deve perceber esse limite (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2017, pp. 1-2).

O grande temor é de que a escola possa contradizer os valores ensinados na esfera privada. A promoção de uma educação em gênero e sexualidade pautada no combate à discriminação e ao preconceito que atravessam as minorias sexuais se desdobra, em grande parte, no sentido de despatologizar esses sujeitos, ou seja, em demonstrar que não há nada de errado com esses sujeitos a partir da desconstrução de uma moralidade que busca dizer o contrário. É justamente esse o receio que se esconde por detrás do receio de destruição da família, como bem demonstra a justificativa do PL 8933/2017, ao sugerir que o desenvolvimento das políticas públicas educacionais em gênero e sexualidade promove uma “distorção” e uma “completa negação” do que é considerado correto no campo da sexualidade humana pela suposta maioria da população brasileira.

Desconsidera-se, nesse caso, o “certo” e o “errado” são valores sociais e culturais construídos socialmente no interior e a partir das relações de saber-poder. No campo da sexualidade, especialmente, esses valores se constituem como demarcadores sociais, que implica na discriminação e na violência dos diversos sujeitos e grupos sociais assinalados como “errados”. A emergência desses discursos no debate público evidencia a capilaridade dos dispositivos de saber-poder que constroem o gênero e a sexualidade e demonstram, desse modo, a dimensão histórica, cultural e política da regulação dos sujeitos pelo sexo. Esse imperativo aparece claramente no emaranhado das propostas, de modo que salta aos olhos o fato de que em jogo na apresentação desses projetos de lei está a disputa pelas significações atribuídas às relações de gênero e à sexualidade que deve ir à escola. É nessa atribuição de sentidos que é possível localizar as estratégias de poder/saber e os diversos pontos de resistência que emanam de várias direções e contornam a agenda de gênero e sexualidade voltada para a educação.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formulação de uma lei implica na produção de verdades a partir de uma fundamentação legal que institui um conjunto de verdades que lhe assegura o caráter de validade. É possível perceber no movimento das repetições das propostas a existência de uma articulação discursiva que busca instituir nos documentos que balizam a educação no Brasil quaisquer discussões e a transmissão de conhecimentos que possam ferir a moralidade pautada nos valores religiosos, familiares e morais. Nesse contexto, uma atenção especial é dada a possibilidade de existência do debate nas escolas brasileiras das questões de gênero e sexualidade, que ganham no arrazoado das propostas de lei e nas narrativas dos sujeitos favoráveis a elas a designação pejorativa de “ideologia de gênero”.

As propostas de lei apresentadas se constituem como fenômenos privilegiados para observar como se movimentam os atores sociais envolvidos nas disputas que atravessam o cenário educacional e as políticas sexuais. Mesmo que não seja possível observar o resultado imediato delas sobre os horizontes normativos do sistema de ensino, uma vez que uma parte delas ainda está em trâmite, é possível identificar – através dos discursos mobilizados por elas e pelos diversos sujeitos, tanto no Congresso, como na sociedade civil – alguns de seus efeitos de poder-saber sobre o campo educacional e, de certo modo, também sobre as possibilidades de ampliação dos processos de “cidadanização” das minorias sexuais, que está intimamente relacionada ao próprio alargamento da democracia.

Afirma-se isso por considerar que mesmo que ainda não tenham sido aprovadas (e espera-se que não sejam), essas proposições produzem múltiplas repercussões no cotidiano, suas demandas têm protagonizado em diversas ocasiões no debate público acerca da educação e no que tange aos temas e questões de gênero e sexualidade. Elas chegam às diversas redes e meios de comunicação, nas conversas informais entre as pessoas no dia-a-dia, nos noticiários, na escola, na sala de aula, se alocam e se distribuem pelo corpo social através de narrativas que alimentam e (re)produzem pânico morais que marcam o receio com relação aos perigos da chamada “ideologia de gênero” para as crianças e para as famílias e também as próprias reações dos movimentos sociais às estratégias de deslegitimação do reconhecimento dos direitos das mulheres e da população LGBT (MISKOLCI, 2007, p. 110).

Desse modo, é possível estabelecer uma leitura dessas propostas em busca de suas conectividades a partir da noção de capilaridade do poder de Foucault (1988), discutida no capítulo um, em dois sentidos articulados. Primeiramente, os discursos acionados pelas proposições evidenciam a capilaridade própria dos dispositivos de sexualidade pelos regimes

de verdade-saber e pelo imperativo de reificação do caráter natural do sexo que elas invocam. Em segundo lugar, há de se perceber que essas narrativas que atravessam e compõem os projetos de lei não circulam apenas em suas páginas, eles perambulam em outros espaços através de um movimento, para o qual “talvez o mais importante seja a disputa pela opinião pública”, a aderência e a força que suas ideias estão ganhando “dentre alguns segmentos da sociedade civil” (PENNA, 2017, p.36).

Diríamos, em termos *foucaultianos*, que essas formações discursivas são mobilizadas estrategicamente pelos grupos e movimentos conservadores e religiosos a partir de interesses específicos no campo das relações de forças, que as tornam necessárias nos episódios dos diversos confrontos produzidos mais recentemente no campo da educação, tangenciados por disputas em torno de projetos políticos de sociedade e da moralidade. Daí se desdobra a reivindicação por uma escola “sem partido”, que não discuta determinadas questões políticas, sociais e culturais que possam interferir numa suposta neutralidade do conhecimento que seria transmitido no processo educativo.

Nesse processo, como é possível observar nas propostas diversos dispositivos de saber-poder são acionados, dentre os quais destacam-se a prerrogativa da precedência dos valores familiares sobre a educação escolar fundamentada na oposição privado-público, que entende essas esferas como distintas e independentes uma da outra. O imperativo da neutralidade da transmissão do conhecimento em sala de aula, amparada nos princípios da laicidade e da liberdade de crença, definidos pela Constituição de 1988. Tudo isso é mobilizado no sentido de transformar em lei, portanto em um dispositivo de saber-poder que atende os interesses de grupos que buscam a conservação da sociedade, a proibição da abordagem de questões políticas e do campo da sexualidade na educação escolar. Essa necessidade é produzida como efeito dos aparatos reguladores do sexo e do gênero, de modo que essas propostas evidenciam a própria capilaridade do poder que atravessa e compõem os domínios da sexualidade.

O esforço por tornar ilegal a abordagem dessas temáticas no ambiente escolar é perpassada por um conjunto de saberes que enquadram os sujeitos destoantes da *matriz heterossexual* no campo do desvio, da doença, da anormalidade. De fato, é impossível a abordagem na escola desses temas sem ferir valores morais, que são, em grande parte, atravessados por esse regime de saber-verdade. A questão é que a não discussão e o silêncio sobre temas em sala de aula legitima esses saberes que enquadram os sujeitos e práticas que não se adequam aos modelos de normalidade. E há de se destacar que a sua legitimação é (re)produtora de práticas discriminatórias, preconceituosas e violentas que marcam o cotidiano

dos sujeitos dissidentes das coerências e normas de gênero e lhes negam, muitas vezes, o próprio direito à existência.

Por isso, é cabível estabelecer que em jogo há uma evidente disputa no debate público para delimitar os contornos da moralidade, na qual ambos os grupos se movimentam no sentido de acionar dispositivos jurídicos. Os movimentos feministas e LGBT, bem como outros setores da sociedade civil favoráveis a promoção de políticas educacionais em gênero e sexualidade, recorrem também à Constituição Federal para afirmar a importância e a necessidade da promoção da discussão de gênero e sexualidade nas escolas. O fato é que esse fenômeno evidencia como são construídos e disputados os significados acerca desses temas no espaço público a partir da ação de diferentes sujeitos.

Conclui-se que por detrás do pânico moral em torno da “ideologia de gênero” escondem-se temores diversos com relação às transformações que podem ser operadas na sociedade a partir do questionamento do caráter natural do sexo. As propostas de proibir esse processo na escola se inclinam no sentido de silenciar o espaço escolar com relação aos temas de gênero e sexualidade. A questão é que a não discussão e o silêncio sobre temas em sala de aula legitima esses saberes que patologizam os sujeitos e práticas que não se enquadram nos padrões construídos socialmente de normalidade. Eis o porquê de se tratar da imposição de um silêncio tagarela, que atua na proliferação de um conjunto de verdades sobre os marcadores de sexo e de gênero que os assinalam como fruto da natureza, o que contribui diretamente para a reprodução e perpetuação da estigmatização, de preconceitos, discriminações e violências diversas sobre as minorias sexuais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Ronaldo de. A onda quebrada: evangélicos e conservadorismo. **Cadernos Pagu**. Campinas, n. 50, 2017. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332017000200302&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332017000200302&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: jul. 2017.

ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Estudos Feministas**. Florianópolis, v.9, n.2, 2001. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2001000200014/8868>>. Acesso em: fev. 2017.

BARROS, Manoel. **O livro das ignoranças**. In: BARROS, Manoel. Manoel de Barros: Poesia completa. São Paulo: LeYa, 2013.

BARTOLINI, Rayane. **Debaixo da terra: uma genealogia cartográfica acerca dos discursos que permeiam as tessituras rizomáticas da PEC 215**. Dourados, 2017 Dissertação (Mestrado em Sociologia) - FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS, 2017. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5015028](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5015028)>. Acesso em: out. 2017.

BECKER, Howard Saul. **Outsiders: estudos de sociologia do desvio**. Trad. Maria Luiza X. de Borges. 1.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

BOURDIEU, Pierre. **Introdução a uma sociologia reflexiva**. In: BOURDIEU, Pierre. O poder Simbólico. Tradução Fernando Tomaz. Lisboa/Rio de Janeiro: Difel/Bertand Brasil, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 948** de 21 de setembro de 2015. Diário Oficial da União. Brasília, 2015. Disponível em: <[http://www.impresanacional.gov.br/web/guest/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/32865222/do1-2015-09-22-portaria-n-948-de-21-de-setembro-de-2015-32865140](http://www.impresanacional.gov.br/web/guest/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/32865222/do1-2015-09-22-portaria-n-948-de-21-de-setembro-de-2015-32865140)>. Acesso em: jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania. Coordenação Geral de Direitos Humanos. **Nota técnica n. 24 17** de agosto de 2015. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://www.spm.gov.br/assuntos/conselho/nota-tecnica-no-24-conceito-genero-no-pne-mec.pdf>>. Acesso em: jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Nota pública** de 01 de setembro de 2015. Brasília, 2015. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=20721-nota-publica-sobre-ideologia-genero-01-09-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=20721-nota-publica-sobre-ideologia-genero-01-09-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Fórum Nacional de Educação. **Conferência Nacional de Educação: documento referência**. Brasília, 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria n. 916** de 09 de setembro de 2015. Diário Oficial da União. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=16&data=10/09/2015>>. Acesso em: jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria n. 948** de 22 de setembro de 2015. Diário Oficial da União. Brasília, 2015. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/1092015-PORTARIA-MEC-N-916-de-992015.pdf>>. Acesso em: jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Poder Executivo. **Decreto n. 8727** de 28 de abril de 2016. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=29/04/2016>>. Acesso em: ago. 2017.

BRITTO, Patrícia; REIS, Lucas. Por pressão, planos de educação de 8 Estados excluem “ideologia de gênero”. Folha de São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://m.folha.uol.com.br/educacao/2015/06/1647528-por-pressao-planos-de-educacao-de-8-estados-excluem-ideologia-de-genero.shtml>>. Acesso em: ago. 2017.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade**. Tradução Renato Aguiar. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2010. **Projeto de Lei n. 8035/2010. Inteiro Teor**. <Disponível em: [http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=7A0EE60AF67E56AC65FD5B6A3E7DFFCA.proposicoesWebExterno2?codteor=831421&filename=PL+8035/2010](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=7A0EE60AF67E56AC65FD5B6A3E7DFFCA.proposicoesWebExterno2?codteor=831421&filename=PL+8035/2010)> Acesso em: jun. 2017.

\_\_\_\_\_. 2011. **Discurso proferido no Plenário da Câmara dos Deputados, na Sessão 002.1.54.p de 01 de fevereiro de 2011**. Disponível em: <<http://www.camara.leg.br/internet/sitaqweb/TextoHTML.asp?etapa=3&nuSessao=002.1.54.P&nuQuarto=4&nuOrador=1&nuInsercao=0&dtHorarioQuarto=18:22&sgFaseSessao=AB%20%20%20%20%20%20%20%20%20&Data=01/02/2011&txApelido=JAIR%20BOLSONARO&txEtapa=Com%20reda%C3%A7%C3%A3o%20final>>. Discurso do deputado Jair Bolsonaro (PSC-RJ). Acesso em: ago. 2017.

\_\_\_\_\_. 2011a. **REQ 527/2011. Inteiro teor**. <Disponível em: [http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=844306&filename=REQ+527/2011+%3D%3E+PL+8035/2010](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=844306&filename=REQ+527/2011+%3D%3E+PL+8035/2010)>. Acesso em: jun. 2017.

\_\_\_\_\_. 2014. **Projeto de Lei 7180/2014. Inteiro teor**. Disponível em: <[http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=91CE19FE20C4576DB3BCB6DB01BD9595.proposicoesWebExterno1?codteor=1230836&filename=PL+7180/2014](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=91CE19FE20C4576DB3BCB6DB01BD9595.proposicoesWebExterno1?codteor=1230836&filename=PL+7180/2014)> Acesso em: jun. 2017.

\_\_\_\_\_. 2014a. **Relatório Comissão Especial PL 8035/10 – Relator Deputado Ângelo Vanhonhi (PT-RS)**. Disponível em: <[http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1237910&filename=PSS+1+PL803510+%3D%3E+PL+8035/2010](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1237910&filename=PSS+1+PL803510+%3D%3E+PL+8035/2010)>. Acesso em: jun. 2017.

\_\_\_\_\_. 2014b. **Discursos e notas taquigráficas: Comissão Especial PL 8035/2010 – Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/deputados/discursos-e-notas-taquigraficas/discursos-em-destaque/plano-nacional-de-educacao/comissao-especial-pl-8035-2010-ano-de-2014>>. Acesso em dez. 2017.

\_\_\_\_\_. 2014c. **Voto em separado do deputado Paulo Freire**. Disponível em: <[http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1240991](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1240991) >. Acesso em: jun. 2017.

\_\_\_\_\_. 2015. **Projeto de Lei 1411/2015. Inteiro teor**. Disponível em: <[http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1330054&filename=PL+1411/2015](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1330054&filename=PL+1411/2015)>. Acesso em: jun. 2017.

\_\_\_\_\_. 2015a. **Projeto de Lei 2731/2015. Inteiro teor**. Disponível em: <[http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1374936&filenome=PL+2731/2015](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1374936&filenome=PL+2731/2015)>. Acesso em: jun. 2017.

\_\_\_\_\_. 2015b. **Projeto de Lei 1859/2015. Inteiro teor**. Disponível em: <[http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1346799&filenome=PL+1859/2015](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1346799&filenome=PL+1859/2015)>. Acesso em: jun. 2017.

\_\_\_\_\_. 2015c. **REQ 83/2015**. Disponível em: <[http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1390142&filename=REQ+129/2015+CE+%3D%3E+REQ+83/2015+CE](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1390142&filename=REQ+129/2015+CE+%3D%3E+REQ+83/2015+CE) > Acesso em: jun. 2017.

\_\_\_\_\_. 2015d. **Apresentações de audiências e seminários: Lia Zanotta Machado – 10/11/2015**. Disponível em: <[http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/documentos-1/apresentacoes-de-audiencias-e-seminarios?b\\_start:int=165](http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/documentos-1/apresentacoes-de-audiencias-e-seminarios?b_start:int=165)> Acesso em: jun. 2017.

\_\_\_\_\_. 2015e. **Arquivo Sonoro: Comissão de Educação – Audiência Pública. TEMA: Debater a inclusão da “Ideologia de gênero e Orientação Sexual”**. Disponível em: <<http://imagem.camara.gov.br/internet/audio/Resultado.asp?txtCodigo=54885>> Acesso em: jun. 2017.

\_\_\_\_\_. 2015f. **Projeto de Lei 867/2015**. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>>. Acesso em: jun. 2017.

\_\_\_\_\_. 2015g. **Projeto de Lei 3236/2015. Inteiro teor**. Disponível em: <[http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1397230&filenome=PL+3236/2015](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1397230&filenome=PL+3236/2015)>. Acesso em: jun. 2017.

\_\_\_\_\_. 2015h. **Requerimento de Constituição de Comissão Especial de Projeto: REQ 129/15. Inteiro teor**. <Disponível em: <[http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1390142&filename=REQ+129/2015+CE+%3D%3E+REQ+83/2015+CE](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1390142&filename=REQ+129/2015+CE+%3D%3E+REQ+83/2015+CE)>. Acesso em: jun. 2017.

\_\_\_\_\_. 2016. **Projeto de Lei 5487/2016. Inteiro teor.** Disponível em: <[http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1465056&filenome=PL+5487/2016](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1465056&filenome=PL+5487/2016)>. Acesso em: jun. 2017.

\_\_\_\_\_. 2016a. **Projeto de Lei 6005/2016. Inteiro teor.** Disponível em: <[http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1484506&filenome=PL+6005/2016](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1484506&filenome=PL+6005/2016)>. Acesso em: jun. 2017.

\_\_\_\_\_. 2017. **Projeto de Lei 8933/2017. Inteiro teor.** Disponível em: <[http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=394AB7BD0770E705F9AC0F701E68AB72.proposicoesWebExterno2?codteor=1614020&filename=PL+8933/2017](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=394AB7BD0770E705F9AC0F701E68AB72.proposicoesWebExterno2?codteor=1614020&filename=PL+8933/2017)> Acesso em: jan. 2018.

CARA, Daniel. **O programa “Escola Sem Partido” quer uma escola sem educação.** In: AÇÃO EDUCATIVA (Org.). A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação educativa, 2016.

CARRARA, Sérgio. **Crime e loucura: o aparecimento do manicômio judiciário na passagem do século.** Rio de Janeiro: EdUERJ. São Paulo: EdUSP, 1998.

\_\_\_\_\_. **Moralidades, racionalidades e políticas sexuais no Brasil contemporâneo.** Mana.Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-93132015000200323](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132015000200323)>. Acesso em: 1 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. **Políticas e direitos sexuais no Brasil contemporâneo. Bagoas,** v. 4, n. 5, 2010. Disponível em: <[http://www.cchla.ufrn.br/bagoas/v04n05art08\\_carrara.pdf](http://www.cchla.ufrn.br/bagoas/v04n05art08_carrara.pdf)>. Acesso em: mar. 2017.

\_\_\_\_\_. VIANNA, Adriana. Os direitos sexuais e reprodutivos no Brasil a partir da “Constituição Cidadã”. In: OLIVEN, Ruben; RIDENTI, Marcelo; BRANDÃO, Gildo Marçal (Orgs.). A Constituição de 1988 na vida brasileira. São Paulo: Editora Hucitec, 2008.

CHECA, Maria Eduarda Parizan. O silêncio como discurso: o Projeto de Lei "Escola sem Partido" e a invisibilidade da juventude LGBT na lógica da mordaza - relatório final de pesquisa de Iniciação Científica. **Mimeo.** Campo Grande - MS: UCDB; CNPq, 2017.

COUTO, Marlen. Magno Malta retira de tramitação no Senado projeto do Escola Sem Partido. O Globo, 2017. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/magno-malta-retira-de-tramitacao-no-senado-projeto-do-escola-sem-partido-22092617>>. Acesso em: ago. 2017.

CORNEJO-VALLE, Mónica; PICHARDO, J. Ignácio. La “ideología de género” frente a los derechos sexuales y reproductivos: El escenario español. **Cadernos Pagu.** Campinas, n. 50, 2017. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-83332017000200501&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332017000200501&lng=en&nrm=iso)> Acesso em: ago. 2017.

DE OLHO NOS PLANOS, 2016. Disponível em: <<http://www.deolhonosplanos.org.br/maioria-dos-planos-estaduais-de-educacao-aprovados-incluem-referencia-a-igualdade-de-genero/>>. Acesso em: ago. 2017.

DIAP. **Radiografia do Novo Congresso: Legislatura 2011-2015**. Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar. Brasília: DIAP, 2010.

\_\_\_\_\_. **Radiografia do Novo Congresso: Legislatura 2015-2019**. Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar. Brasília: DIAP, 2014.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

FOREQUE, Flávia. Polêmica sobre questão de gênero predomina em reunião sobre PNE. Folha de São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2014/03/1427935-polemica-sobre-questao-de-genero-predomina-em-reuniao-sobre-pne.shtml>>. Acesso em: ago. 2017.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder**. Org. e Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

\_\_\_\_\_. **O sujeito e o poder**. In: DREYFUS, Hubert L; RABINOW, Paul (Orgs). Michel Foucault: Uma trajetória filosófica. Rio de Janeiro: Forense universitária, 1995.

\_\_\_\_\_. **Herculine Barbin: O diário de um Hermafrodita**. Trad. Irley Franco. Rio de Janeiro: F. Alves, 1982.

FOX-KELER, Evelyn. Qual foi o impacto do feminismo na ciência? **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 27, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n27/32137.pdf>>. Acesso em: ago. 2016.

GONÇALVES, Rafael Bruno. A atuação de Marco Feliciano na Comissão de Direitos Humanos e Minorias (CDHM). **Mandrágora**, São Paulo, v. 23, n. 2, 2017. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/MA/article/view/8322>>. Acesso em fev. 2018.

JUNQUEIRA, Rogério. **“Ideologia de gênero”**: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”? In: RIBEIRO, Paula Regina Costa. MAGALHÃES, Joanalira Corpes (Orgs.). Debates contemporâneos sobre educação para a sexualidade. Rio Grande: Ed. Da FURG, 2017.

\_\_\_\_\_. **“Ideologia de gênero”**: uma categoria de mobilização política. In: SILVA, Márcia Alves da. (Org.) Gênero e diversidade: debatendo identidades. São Paulo: Perse, 2016.

HALL, S. **Quem precisa de identidade?** In: SILVA, Thomaz Tadeu da (Org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

LAQUEUR, Thomas Walter. **Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud**. Trad. Vera Whately. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.



LEITE JUNIOR, Jorge. Transitar para onde? Monstruosidade, (des)patologização, (in)segurança social e identidades transgêneras. **Estudos Feministas**, v.20, n.02, 2012. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2012000200016>>. Acesso em: dez. 2017.

LISPECTOR, Clarice. **Água Viva**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1998.

LOPES, Noemi Araujo. **A Frente Parlamentar Evangélica e sua atuação na Câmara dos Deputados**. Monografia (Graduação em Ciência Política). Brasília, 2013. Disponível em: < [http://bdm.unb.br/bitstream/10483/7140/1/2013\\_NoemiAraujoLopes.pdf](http://bdm.unb.br/bitstream/10483/7140/1/2013_NoemiAraujoLopes.pdf)>. Acesso em: jun. 2017.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MACHADO, Carla. Pânico moral: para uma revisão do conceito. **Interações: Sociedade e as novas interações**, v.4, n.7, 2004. Disponível em: < <https://www.interacoes-ismt.com/index.php/revista/article/view/125>>. Acesso em: out. 2017.

MACHADO, Celso Mello; MIGUEL, Luis Felipe. Padrões de coesão e dispersão: uma proposta de tipologia para coligações. **Teoria & Pesquisa**, São Carlos, v. 20, n. 2, 2011. Disponível em: < <http://www.teoriaepesquisa.ufscar.br/index.php/tp/article/view/262/192>>. Acesso em: dez. 2017.

MACHADO, Lia Zanotta. Feminismos brasileiros nas relações com o Estado: contextos e incertezas. **Cadernos Pagu**, Campinas, n.47, 2016. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332016000200301&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332016000200301&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: out. 2016.

MACHADO, Paula Sandrine. O sexo dos anjos: um olhar sobre a anatomia e a produção do sexo (como se fosse) natural. **Cadernos Pagu**, Campinas, n.24, 2005. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332005000100012&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332005000100012&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: ago. 2016.

MACHADO, Roberto. **Por uma genealogia do poder**. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Org. e Trad. MACHADO, Roberto. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

MARINHO, Rogério. BNCC e o futuro da educação brasileira. **PSDB**, 2017. Disponível em: <<http://www.psd.org.br/acompanhe/artigos/bncc-e-o-futuro-da-educacao-brasileira-por-rogerio-marinho/2017>>. Acesso em: dez. 2017.

MARTINS, Ferdinando (Org.) et al. **ABGLT: Manual de comunicação LGBT**. 1. ed. Curitiba: Ajir Artes Gráficas e Editora Ltda, 2010.

MARIZ, Renata; BRÍGIDO, Carolina. STF proíbe lei que proibia ensino sobre gênero nas escolas do Paraná. **Jornal O Globo**. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/stf-suspende-lei-que-proibia-ensino-sobre-genero-nas-escolas-do-parana-21491015>>. Acesso em: ago. 2017.

MELLO, Luiz. **Novas famílias: conjugalidade homossexual no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

MIGUEL, Luis Felipe. Capital político e carreira eleitoral: algumas variáveis na eleição para o Congresso brasileiro. **Sociologia e Política**, n. 20, Curitiba, 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-44782003000100010&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-44782003000100010&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero”: Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. **Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v.07, n.15, 2016. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/25163>>. Acesso em: mar. 2017.

MISKOLCI, Richard. Pânicos morais e controle social: reflexões sobre o casamento gay. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 28, 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332007000100006&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332007000100006&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Estética da existência e pânico moral**. In: RAGO, Margareth; Veiga-Neto, Alfredo (Orgs). Figuras de Foucault. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

\_\_\_\_\_; CAMPANHA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Sociedade e Estado**, v. 32, n. 3, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v32n3/0102-6992-se-32-03-725.pdf>>. Acesso em: out. 2017.

MOURA, Fernanda. **"Escola Sem Partido": Relações entre Estado, educação e religião e os impactos no ensino de história**. Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado Profissional em História) - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2016.

MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO, 2017. **Modelo de notificação extrajudicial: armas das famílias contra a doutrinação nas escolas**. Disponível em: <<http://escolasempartido.org/artigos-top/552-modelo-de-notificacao-extrajudicial-arma-das-familias-contr-a-doutrinacao-nas-escolas>>. Acesso em: ago. 2017.

\_\_\_\_\_. 2017b. **Quem somos**. Disponível em: <<http://escolasempartido.org/quem-somos>>. Acesso em: ago. 2017.

\_\_\_\_\_. 2017c. **Objetivos**. Disponível em: <<http://escolasempartido.org/objetivos>>. Acesso em: ago. 2017.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 2, 2000. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/11917>>. Acesso em: ago. 2016.

OKIN, S. Gênero, o público e o privado. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 2, 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2008000200002&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2008000200002&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: ago. 2016.

PANASIEWICZ, R. Fundamentalismo Religioso: história e presença no cristianismo. In: ALBUQUERQUE, Eduardo Bastos (Org.). **Anais do X Simpósio da Associação Brasileira**

**de História das Religiões:** Migrações e Imigrações das Religiões. Assis: ABHR, 2008. Disponível em: < <http://www.abhr.org.br/wp-content/uploads/2008/12/panasiewicz-roberlei.pdf>>. Acesso em: dez. 2017.

PAIVA, Thais. Conservadorismo e religião pautam debate sobre educação com secretário de SP. **Jornal Carta Capital**, 2016. Disponível em: <<http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/conservadorismo-e-religiao-pautam-debate-sobre-educacao-com-secretario-de-sp/>>. Acesso em: dez. 2017.

PALHARES, Isabela. Movimento de pais quer barrar Base Nacional Curricular. **Jornal O Estado de São Paulo**, 2016. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,movimento-quer-barrar-base-nacional-curricular,10000055182>>. Acesso em: dez. 2017.

PATRIOTA51. Projeto de lei de autoria do deputado Erivelton Santana “Escola Sem Partido”, tramita na Câmara desde 2014. **PATRIOTA51**, 2017. Disponível em: <<http://patriota51.org.br/projeto-de-lei-de-autoria-do-deputado-erivelton-santana-patriotaba-escola-sem-partido-tramita-na-camara-dos-deputados-desde-2014/>>. Acesso em: dez. 2017.

PENNA, Fernando. **O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). Escola “sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

PISCITELLI, Adriana. **Recriando a (categoria) mulher?** In: ALGRANTI, L. (Org.). A prática feminista e o conceito de gênero. Textos Didáticos, n. 48. Campinas: IFCH/UNICAMP, 2002.

PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO, 2017. **Por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar**. Disponível em: < <https://www.programaescolasempartido.org/>>. Acesso em: Ago, 2017.

\_\_\_\_\_. 2017b. **O projeto**. Disponível em: <<https://www.programaescolasempartido.org/projeto>>. Acesso em: ago, 2017.

\_\_\_\_\_. 2017c. **PL Federal**. Disponível em: <<https://www.programaescolasempartido.org/pl-federal>>. Acesso em: ago, 2017.

\_\_\_\_\_. 2017d. **O movimento**. Disponível em: <<https://www.programaescolasempartido.org/movimento>>. Acesso em: ago, 2017.

REIS, Toni. EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.38, n. 138, 2017. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n138/1678-4626-es-38-138-00009.pdf>>. Acesso em: ago. 2017.

ROSADO-NUNES, Maria José Fontelas. A “ideologia de gênero” na discussão do PNE. A intervenção da hierarquia católica. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 13, n.39, 2015. Disponível em: < <http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/P.2175-5841.2015v13n39p1237/8629>>. Acesso em: jun. 2017.

RUBIN, Gayle. **Pensando sobre Sexo: notas para uma teoria radical da política da sexualidade**. Trad. Felipe Bruno Martins Fernandes e Miriam Pillar Grossi. Disponível em: <[https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1229/rubin\\_pensando\\_o\\_sexo.pdf?seq](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1229/rubin_pensando_o_sexo.pdf?seq)>. Acesso em: nov. 2017.

SANTANA, Erivelton. Documentário 01: Deputado Erivelton Santana. YouTube: Canal Erivelton Santana, 2014. Vídeo (6:28). Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=0F\\_QrNpnsW4](https://www.youtube.com/watch?v=0F_QrNpnsW4)>. Acesso em: dez 2017.

SCHELB, Guilherme. **Educação Sexual para Crianças e Adolescentes: Limites e Desafios**. Kako Gráfica & Editora: Distrito Federal, 2014.

\_\_\_\_\_. Vitória em Cristo: entrevista com o procurador federal Guilherme Schelb. YouTube: Canal Silas Malafaia Oficial. Vídeo (1:00:00). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=bNA21iIgIGw>>. Acesso em: dez. 2017.

SEFFNER, Fernando. **Atravessamentos de gênero, sexualidade e educação: tempos difíceis e novas arenas políticas**. In: ANPED SUL - REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED: EDUCAÇÃO, MOVIMENTOS SOCIAIS E POLÍTICAS GOVERNAMENTAIS, 11. 2016, Curitiba: UFPR, 2016. Disponível em: <<http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-18-G%C3%AAnero-Sexualidade-e-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: out. 2017. SEFFNER 2017

\_\_\_\_\_. **Para pensar as relações entre religiões, sexualidade e políticas públicas: proposições e experiências**. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL RELIGIÃO, SEXUALIDADE E SAÚDE PÚBLICA. 2009, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <<http://www.sxpolitics.org/ptbr/wp-content/uploads/2009/10/religiao-sexualidade-e-politicas-publicas-fernando-seffner.pdf>>. Acesso em: jun. 2017.

SENADO FEDERAL, 2016. **Projeto de Lei do Senado n. 193/2016. Inteiro teor**. Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=569947&disposition=inline>>. Acesso em: jun. 2017.

SEVILLA, Gabriela; SEFFNER, Fernando. **"Escola Sem Partido" e sem "ideologia de gênero": apontamentos sobre as mudanças na legislação educacional e suas implicações para o ensino de sociologia**. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, 7. 2017, Canoas: ULBRA, 2017.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes**. Petrópolis: Vozes, 2012.

SOUZA, Sandra Duarte. "Não à ideologia de gênero!": a produção religiosa da violência de gênero na política brasileira. **Estudos de Religião**, v. 28, n. 2, 2014. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ER/article/view/5454>>. Acesso em: out. 2017.

VIANNA, Cláudia Pereira. O movimento LGBT e as políticas de educação de gênero e diversidade sexual: perdas, ganhos e desafios. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 41,

n. 3, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/2015nahead/1517-9702-ep-1517-97022015031914.pdf>>. Acesso em: set. 2016.

\_\_\_\_\_; UNBEHAUM, Sandra. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n95/a05v2795.pdf>>. Acesso em: ago. 2016.

VRECHE, C. **À luz da vela: o ativismo transnacional da anistia internacional durante o regime militar brasileiro (1964-1985)**. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS, 2017. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=4994948](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4994948)>. Acesso em: ago. 2017.

XIMENES, Salomão. **O que o direito à educação tem a dizer sobre “Escola Sem Partido: In: AÇÃO EDUCATIVA (Org.). A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação educativa, 2016.

## ANEXOS

### ANEXO A – Cartaz do Programa Escola Sem Partido

# Deveres do professor

- 1** O professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias.
- 2** O Professor não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.
- 3** O Professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas.
- 4** Ao tratar de questões políticas, sócio-culturais 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.
- 5** O Professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.
- 6** O Professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula.

[www.programaescolasempartido.org](http://www.programaescolasempartido.org)

FONTE: ESCOLA SEM PARTIDO<sup>56</sup>

<sup>56</sup> Disponível em: <<http://www.programaescolasempartido.org/>> Acesso: ago 2017.

**ANEXO B – Modelo de notificação extrajudicial disponibilizado pelo MESP<sup>57</sup>****NOTIFICAÇÃO EXTRAJUDICIAL**

Ao Sr. Fulano de Tal  
Endereço (profissional)  
CEP

Prezado Professor,

1. Na condição de pai de um dos seus alunos, dirijo-me a Vossa Senhoria para comunicar-lhe formalmente, em caráter premonitório, algumas de minhas apreensões e exigências relativamente à educação do meu filho. Faça-o de forma anônima para que ele não venha a sofrer nenhum tipo de represália.
2. Como sabe Vossa Senhoria, muitos professores se aproveitam da função docente e da audiência cativa dos alunos, para promover suas próprias concepções, opiniões e preferências políticas e ideológicas. Segundo pesquisa realizada em 2008 pelo Instituto Sensus, 80% dos professores reconhecem que seu discurso em sala de aula é “politicamente engajado”.
3. Utilizando como desculpa o argumento da inexistência da neutralidade na ciência, esses professores sentem-se desobrigados, profissional e eticamente, de fazer qualquer esforço para conhecer o outro lado de questões controversas existentes no campo da sua disciplina; e, como resultado, acabam aprisionando seus inexperientes alunos nas mesmas gaiolas ideológicas em que foram encerrados por seus professores.
4. A pretexto de incentivar o exercício da cidadania por parte dos estudantes, não são poucos os seus colegas de magistério que abusam da sua autoridade e ascendência sobre eles para incitá-los a participar de campanhas salariais (“em defesa da educação”), greves, passeatas, invasões e manifestações, transformando-os em massa de manobra a serviço dos seus próprios interesses corporativos ou políticos.
5. Há, ainda, os professores que, instigados pela burocracia do MEC e das secretarias de educação, se intrometem ilegalmente na formação moral dos alunos, com o alegado objetivo de combater o preconceito, a discriminação, a homofobia, a AIDS etc.
6. Esses abusos, infelizmente, vêm ocorrendo em todo o país, tanto nas escolas públicas, como nas particulares, sejam leigas ou confessionais, e não há razão para supor que não possam estar ocorrendo também em nossa escola.
7. Além de covardes e antiéticas, as condutas descritas constituem atos ilícitos, na medida em que violam a liberdade de consciência e de crença dos estudantes; contrariam os princípios constitucionais do pluralismo de ideias e da neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado; e ofendem o art. 12, item 4, da Convenção Americana sobre Direitos Humanos (CADH), segundo o qual “os pais têm direito a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”.
8. A propósito, a Lei 4.898/65 considera crime de abuso de autoridade “qualquer atentado à liberdade de consciência e de crença”. Assim, o professor que se aproveita da presença obrigatória dos alunos para tentar impingir-lhes suas próprias ideias ou preferências ideológicas, políticas, religiosas ou morais pode ser processado e condenado a até 6 meses de detenção, além de perder o cargo e ficar impedido de exercer qualquer outra função pública pelo prazo de até três anos.
9. Junto com a liberdade e o cargo ou emprego, esses abusadores de crianças e adolescentes podem perder ainda o seu patrimônio, caso os pais dos seus alunos – que são muitos – decidam

---

<sup>57</sup> Disponível em: <<http://escolasempartido.org/artigos-top/552-modelo-de-notificacao-extrajudicial-arma-das-familias-contra-a-doutrinação-nas-escolas>>. Acesso em: jun. 2017.

processá-los por danos morais. De acordo com o art. 206, § 3º, do Código Civil, eles têm até três anos para tomar essa decisão.

10. A Lei 9.099/95, que dispõe sobre os Juizados Especiais Cíveis e Criminais, facilita bastante o ajuizamento dessas ações. Dependendo do valor da causa, os pais sequer precisam estar representados por advogado: basta redigir uma petição demonstrando ao juiz a ocorrência do dano – que resulta, no caso, da mera violação à liberdade de consciência e de crença do estudante e/ou da usurpação do direito assegurado aos pais pelo art. 12, item 4, da CADH – e pedir a condenação dos réus (o professor e/ou a escola) a repará-lo mediante o pagamento de determinada soma em dinheiro. E é de graça.

11. Por desconhecerem a Constituição Federal, muitos professores imaginam que o exercício da atividade docente está acobertado pela liberdade de expressão. Nada mais equivocado. Liberdade de expressão significa o direito de dizer qualquer coisa sobre qualquer assunto. É evidente que, se os professores desfrutassem desse direito em sala de aula, eles sequer poderiam ser obrigados (como são) a transmitir aos alunos o conteúdo da sua disciplina. A simples existência dessa obrigação já demonstra que o exercício da atividade docente é incompatível com a liberdade de expressão. Mas há mais: se o professor pudesse dizer em suas aulas qualquer coisa sobre qualquer assunto, a liberdade de consciência e de crença dos alunos – cuja presença em sala de aula é obrigatória – seria letra morta. Por essa razão, o que a Constituição assegura ao professor é a liberdade de ensinar, não a liberdade de expressão.

12. Não existe na legislação brasileira nenhuma lei válida que permita aos professores usar suas aulas para tentar “fazer a cabeça” dos alunos a respeito de questões políticas ou ideológicas, religiosas ou morais.

13. Ao contrário do que muitas vezes se pensa, o princípio constitucional da laicidade do Estado não só não autoriza, como impede que o sistema de ensino seja usado para depreciar, de forma direta ou indireta, os valores e os sentimentos morais associados a determinada tradição religiosa, por mais que eles se choquem com as convicções dos governantes ou dos professores. É que as religiões, como se sabe, têm a sua moralidade, e se o Estado deve ser neutro em relação a todas as religiões – como exige o princípio da laicidade –, ele não pode usar a sua máquina (funcionários, equipamentos, instalações etc.) para promover valores, comportamentos e atitudes que sejam hostis à moralidade dessa ou daquela religião. Por isso, com muito mais razão, não podem os professores se aproveitar dos seus cargos para tentar incutir nos alunos os seus próprios valores morais, sejam eles quais forem.

14. Isto se aplica de modo especial ao campo da sexualidade humana, onde praticamente tudo é objeto de regulação estrita por parte da moral. Tome-se, por exemplo, a relação de temas cuja abordagem é sugerida ilegalmente pelo MEC, no caderno de orientação sexual dos Parâmetros Curriculares Nacionais: masturbação, homossexualidade, hermafroditismo, transexualismo, aborto, prostituição, erotismo, pornografia, desempenho sexual, disfunções sexuais, parafilias, gravidez na adolescência, doenças sexualmente transmissíveis e questões de gênero. Ora, é praticamente impossível a um professor discorrer sobre esses assuntos em sala de aula, sem acabar afrontando, de uma só vez, o princípio da laicidade do Estado, a liberdade de consciência e de crença dos alunos e o direito dos seus pais a que eles recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

15. Nesse domínio, ademais, a linha que separa a ciência da moral, além de não ser muito nítida, pode variar de indivíduo para indivíduo, conforme o estágio de amadurecimento, a sensibilidade e a formação de cada um. Portanto, até mesmo para fazer uma abordagem estritamente científica, o professor deverá atuar com o máximo de cuidado, sob pena de desrespeitar o direito dos estudantes e o de seus pais.

16. É certo que Vossa Senhoria encontrará, em documentos e diretrizes curriculares do MEC e da secretaria de educação, fundamento para introduzir esses temas em suas aulas. Asseguro-lhe, no entanto, que nada disso tem valor diante do princípio constitucional da laicidade do



Estado, da liberdade de consciência e de crença dos alunos e do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções (CADH, art. 12, item 4), de modo que Vossa Senhoria não está obrigado a seguir essas determinações ou recomendações, em razão da sua manifesta ilegalidade.

17. Embora alguns pais não se importem que os professores dos seus filhos lhes transmitam seus próprios valores morais – pois, no fundo, não se importam com seus filhos –, quero adverti-lo formalmente de que este não é o meu caso.

18. Sirvo-me, pois, da presente para NOTIFICÁ-LO a abster-se de praticar, no exercício de suas funções, pessoalmente ou por intermédio de material didático ou paradidático cuja utilização seja imposta aos estudantes, as seguintes condutas:

- a) abusar da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias;
- b) favorecer, prejudicar ou constranger os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas;
- c) fazer propaganda político-partidária em sala de aula;
- d) incitar os alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas;
- e) manipular o conteúdo da sua disciplina, selecionando, omitindo, exagerando, minimizando ou distorcendo informações, com o objetivo de obter a adesão dos alunos a determinada corrente política ou ideológica;
- f) sob qualquer pretexto, veicular conteúdos ou realizar atividades de cunho religioso ou moral que possam estar em desacordo com as convicções dos pais dos alunos;
- g) imiscuir-se, direta ou indiretamente, na orientação sexual dos alunos;
- h) adotar, promover, aplicar ou, de qualquer forma, submeter os alunos aos postulados da teoria ou ideologia de gênero.

19. Cabe, ainda, a Vossa Senhoria, impedir que os direitos dos alunos e seus pais sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula.

20. Insisto em que as condutas referidas no item 18 são ilícitas, seja em face da Constituição Federal – princípio da neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado (arts. 1º, V; 5º, caput; 14, caput; 17, caput; 19, 34, VII, 'a', e 37, caput); liberdade de consciência e de crença (art. 5º, VI); liberdade de ensinar (que não se confunde, como visto, com liberdade de expressão) e de aprender (art. 206, II); pluralismo de ideias (art. 206, III) –, seja em face da Convenção Americana sobre Direitos Humanos.

21. Informo que meu filho tem ciência da presente notificação e está orientado a reportar-me de forma detalhada as possíveis transgressões à sua liberdade de consciência e de crença e ao meu direito a que ele receba a educação religiosa e moral que esteja de acordo com minhas convicções. \*

22. Uma cópia desta notificação está sendo encaminhada à direção do (nome da instituição de ensino), que responderá solidariamente pela reparação dos danos que Vossa Senhoria porventura vier a causar, no exercício de suas funções. \*\*

Local e data.

\* Ao nosso ver, o item 21 é importante, e deve constar da notificação, ainda que, para poupar seus filhos de um estresse desnecessário, os pais decidam não lhes falar sobre a iniciativa.

\*\* A cópia enviada à direção do colégio pode conter, ainda, a sugestão de que seja providenciada a afixação nas salas de aula do cartaz com os Deveres do Professor, do Movimento Escola sem Partido, com o objetivo de prevenir a ocorrência de violações aos direitos dos estudantes, como determina o art. 70 do Estatuto da Criança e do Adolescente.

## ANEXO C – Projetos de Lei apresentados no Poder Legislativo

**Tabela 1** - Projetos de Lei apresentados no Poder Legislativo Municipal até setembro de 2017

<b>Município</b>	<b>Projeto de Lei</b>	<b>Ano</b>	<b>Proposta</b>	<b>Autor</b>	<b>Tipo</b>
Belo Horizonte (MG)	1911	2016	Institui, no âmbito do sistema municipal de ensino de Belo Horizonte, o "Programa Escola Sem Partido".	Sérgio Fernando Pinho Tavares (PV)	Escola Sem Partido
Belo Horizonte (MG)	122	2017	Torna obrigatório, no município de Belo Horizonte, que o poder público municipal proíba a divulgação ou o acesso de crianças e adolescentes a imagens, músicas, textos pornográficos ou obscenos e dá outras providências.	Fernando Borja (PTdoB)	Ideologia de gênero

Belo Horizonte (MG)	274	2017	Institui, no âmbito do sistema municipal de ensino do município de Belo Horizonte, o "Programa Escola Sem Partido".	Autair Gomes (PSC); Bim da Ambulância (PSDB); Fernando Luiz (PSB); Carlos Henrique (PMN); Catatau da Itatiaia (PSDC); Eduardo da ambulância (PODE); Elvis Côrtes (PSD); Fernando Borja (PTdoB); Flávio dos Santos (PODE); Hélio da farmácia (PHS); Jair Di Gregório (PP); Jorge Santos (PRB); Juliano Lopes (PTC); Marilda Portela (PRB); Nely (PMN); Osvaldo Lopes (PHS); Pedrão do Depósito (PPS); Rafael Martins (PMDB); Reinaldo Gomes (PMDB); Wellington Magalhães (PODE); Wesley Autoescola (PHS).	Escola Sem Partido
Benevides (PA)	36	2015	Institui no âmbito do sistema municipal de ensino Benevides o "Programa Escola Sem Partido" e dá outras providências.	Prefeito Ronie Rufino (PMDB)	Escola Sem Partido
Cachoeiro do Itapemirim (ES)	266	2014	Fica criado, no âmbito do sistema de ensino do município de Cachoeiro de Itapemirim, o programa Escola Sem Partido.	José Carlos do Amaral (DEM)	Escola Sem Partido

Campinas (SP)	213	2017	Institui, no âmbito do sistema municipal de ensino, o programa "Escola Sem Partido".	Tenente Santini (PSD)	Escola Sem Partido
Campo Grande (MS)	8242	2016	Determina a afixação de cartazes nas salas de aula das instituições de educação básica pertencentes ao sistema municipal de ensino e dá outras providências.	Paulo Siufi (PMDB); Professor João Rocha (PSDB); Herculano Borges (SDD); Eduardo Cury (SDD); Pastor Gilmar da Cruz (PRB); Waldecy Nunes (PTB); Roberto Santana (PRB).	Escola Sem Partido
Campo Grande (MS)	7.937	2014	Cria, no âmbito do sistema de ensino do município de Campo Grande (MS), o "Programa Escola Sem Partido"	Alceu Bueno (PSL) Assassinado/ renunciou após denúncia de pedofilia	Escola Sem Partido
Campo Grande (MS)	8519	2017	Institui, no âmbito do sistema municipal de ensino, o "Programa Escola Sem Partido".	Vinicius Siqueira (DEM)	Escola Sem Partido
Curitiba (PR)	5275	2017	Institui, no âmbito do sistema municipal de ensino, o "Programa Escola sem Partido".	Thiago Ferro (PSDB); Osias Moraes (PRB); Ezequias Barros (PRP)	Escola Sem Partido
Curitiba (PR)	456	2014	Instituir, no âmbito do sistema municipal de ensino, a disciplina " Educação e Escola sem Partido".	Carla Pimentel (PSC)	Escola Sem Partido

Foz do Iguaçu (PR)	130	201	Institui no âmbito do sistema municipal de ensino o "Programa Escola Sem Partido".	Queiroga Luiz (DEM)	Escola Sem Partido
João Pessoa (PB)	18	2017	Institui, no âmbito do sistema municipal de ensino, o "Programa Escola Sem Partido" e dá outras providências.	Eliza Virgínia (PSDB)	Escola Sem Partido
Joinville (SC)	221	2014	Institui, no âmbito do sistema municipal de ensino de Joinville o "Programa Escola Sem Partido".	Pastora Léia (PSD)	Escola Sem Partido
Limeira (SP)	78	2017	Institui, no âmbito do sistema municipal de ensino, o programa "Escola Sem Partido".	Clayton Silva (PSC)	Escola Sem Partido
Londrina (PR)	26	2017	Institui, no âmbito do sistema de ensino do município de Londrina, o "Programa Escola Sem Partido".	Felipe Barros (PRB)	Escola Sem Partido
Nova Iguaçu (RJ)	4576	2016	Veda a distribuição, exposição e divulgação de material didático contendo orientações sobre a diversidade sexual nos estabelecimentos de ensino da rede pública de Nova Iguaçu.	Denilson Ambrosio (PSB)	Ideologia de gênero

Palmas (TO)	67	2016	Requer ao excelentíssimo prefeito municipal, que envie a esta casa de leis, projeto de lei que dispõe sobre a instituição no âmbito do sistema municipal de ensino, o Programa "Escola Sem Partido".	Pastor João Campos (PSC)	Escola Sem Partido
Pelotas (RS)	5191	2017	Institui, no âmbito do sistema municipal de ensino, o "Programa Escola Sem Partido".	Eneias Clarino (PSDB); Fabrício Tavares (PSD)	Escola Sem Partido
Picuí (PB)	8	2015	Cria, no âmbito do sistema de ensino do município de Picuí, o "Programa Escola Sem Partido".	Joaquim Vidal de Negreiros Filho (PTB) - Irmão Vidal	Escola Sem Partido
Rio de Janeiro (RJ)	867	2014	Cria, no âmbito do sistema de ensino do município, o "Programa Escola Sem Partido".	Carlos Bolsonaro (PSC)	Escola Sem Partido
Rio de Janeiro (RJ)	1818	2016	Institui o programa Liberdade de Consciência no município do Rio de Janeiro.	Dr. Jorge Manaia (SD)	Escola Sem Partido
Salvador (BA)	1	2017	Institui, no âmbito do sistema municipal de ensino, o "Programa Escola Sem Partido".	Alexandre Aleluia (DEM)	Escola Sem Partido
Santa Cruz do Monte Castelo (PR)	2	2014	Institui, no âmbito do sistema municipal de ensino, o "Programa Escola Sem Partido".	Armando de Meira Garcia (PSDB) - Bola	Escola Sem Partido

São Paulo (SP)	325	2014	Cria, no âmbito do sistema de ensino do município, o "Programa Escola Sem Partido" e dá outras providências.	Eduardo Tuma (PSDB)	Escola Sem Partido
Taubaté (SP)	103	2017	Institui, no âmbito do sistema municipal de ensino de Taubaté, o programa "Escola Sem Partido" e dá outras providências.	Noilton Ramos (PSD)	Escola Sem Partido
Teresina (PI)	112	2015	Intitui, no âmbito do sistema municipal de ensino, o "Programa Escola Sem Partido".	Vasconcelos Tiago (PRB)	Escola Sem Partido
Toledo (PR)	191	2014	Institui, no âmbito do sistema municipal de ensino, o "Programa Escola sem Partido".	Delabio Vagner (PSD)	Escola Sem Partido
Uruguaiana (RS)	1	2017	Institui, no âmbito do sistema de ensino do município, as diretrizes do "Programa Escola Sem Partido" e outras providências correlatas.	Eric Lins Grilo (DEM)	Escola Sem Partido
Varginha (MG)	Indicação o 339	2017	Institui, no âmbito municipal de ensino o Programa Escola Sem Partido.	João Martins Ribeiro (PSC)	Escola Sem Partido
Vitória (ES)	225	2017	Institui, no âmbito do sistema municipal de ensino de Vitória o Programa Escola Sem Partido.	Davi Esmael Menezes de Almeida (PSB)	Escola Sem Partido

Vitória da Conquista (BA)	19	2014	Dispõe sobre a criação do "Programa Escola Sem Partido" no Âmbito do município de Vitória da Conquista.	Gilzete Moreira (PSD)	Escola Sem Partido
Recife (PE)	33	2016	Institui a frente parlamentar de acompanhamento da distribuição e utilização dos livros, e outros materiais didáticos e dá outras providências.	Luiz Eustáquio (PSB)	Ideologia de gênero
Teresina (PI)	20	2016	Veda a distribuição, exposição e divulgação de material didático contendo manifestações da ideologia de gênero nos estabelecimentos de ensino da Rede Pública Municipal de Teresina.	Cida Santiago (PHS)	Ideologia de gênero
Palmas (TO)	MP 6	2016	Altera no anexo único à Lei nº2238, de 19 de janeiro de 2016, na meta 5, as redações das estratégias 5.24 e 5.26.	Prefeito Carlos Enrique Franco (PSB)	Ideologia de gênero

FONTE: MOURA (2016)<sup>58</sup>

<sup>58</sup> Os projetos de lei apresentados na Tabela 1 e 2 referentes ao ano de 2017 foram incluídos pela mestrandia através dos dados disponibilizados por Moura (2016) na página virtual: Pesquisando o Escola Sem Partido. Disponível em: <<https://pesquisandooesp.wordpress.com>>. Acesso em: ago. 2017.



**Tabela 2** - Projetos de Lei apresentados no Poder Legislativo Estadual até setembro de 2017

<b>Estado</b>	<b>Projeto de Lei</b>	<b>Ano</b>	<b>Proposta</b>	<b>Autor</b>	<b>Tipo</b>
Alagoas (AL)	7800	2016	Institui, no âmbito do sistema estadual de ensino, o programa "Escola Livre"	Ricardo Nezinho (PMDB)	Escola Sem Partido
Amazonas (AM)	102	2016	Institui, no âmbito do sistema estadual de ensino o programa "Escola Sem Partido"	Platiny Soares (DEM)	Escola Sem Partido
Bahia (BA)	22432	2017	Institui, no âmbito do sistema estadual de ensino, o "Programa Escola Sem Partido".	Samuel Junior (PSC)	Escola Sem Partido
Ceará (CE)	91	2014	Institui, no âmbito estadual do ensino do Ceará, o programa "Escola Sem Partido".	Ferreira Aragão (PDT)	Escola Sem Partido
Ceará (CE)	273	2015	Institui, no âmbito estadual do ensino do Ceará, o programa "Escola Sem Partido".	Dra. Silvana (PMDB)	Escola Sem Partido
Distrito Federal (DF)	1	2015	Assegura, no âmbito do sistema de ensino público distrital, o "Programa Escola Sem Partido", e dá outras providências.	Sandra Faraj (SD)	Escola Sem Partido
Distrito Federal (DF)	53	2015	Institui, no âmbito do Distrito Federal, o "Programa Escola Sem Partido".	Rodrigo Delmasso (PTN)	Escola Sem Partido

Espírito Santo (ES)	121	2016	Institui o programa "Escola Livre" no âmbito das escolas estaduais do Espírito Santo	Dr. Hudson Leal (PRP)	Escola Sem Partido
Espírito Santo (ES)	250	2014	Institui, no âmbito do sistema estadual de ensino, o "Programa Escola Sem Política Partidária".	Esmael de Almeida (PMDB)	Escola Sem Partido
Goiás (GO)	293	2014	Cria, no âmbito do sistema de ensino do estado de Goiás, o "Programa Escola Sem Partido" que dispõe sobre os deveres dos professores no exercício de sua profissão em todo território do estado de Goiás na forma específica, e dá outras providências.	Luiz Carlos do Carmo (PMDB)	Escola Sem Partido
Manaus (AM)	389	2015	Proíbe na grade curricular das escolas do município de Manaus as atividades pedagógicas que visem a reprodução do conceito de ideologia de gênero.	Marcel Alexandre (PMDB)	Ideologia de gênero
Mato Grosso (MT)	403	2015	Institui, no âmbito do sistema estadual de ensino, o programa "Escola Sem Partido".	Dilmar Dal Bosco (DEM)	Escola Sem Partido

---

Paraná (PR)	748	2015	Institui, no âmbito do sistema estadual de ensino, o "Programa Escola Sem Partido".	Gilson de Souza (PSC); Pastor Edson Praczyk (PRB); Missionário Ricardo Arruda (PSC); Claudio Palozi (PSC); Paranhos (PSC); Artagão Júnior (PSB); Cantora Mara Lima (PSDB); Elio Rusch (DEM); Cobra Reporter (PSD); Tião Medeiros (PTB); Schiavinato (PP)	Escola Sem Partido
Pernambuco (PE)	823	2016	Dispõe sobre princípios, vedações no âmbito do sistema estadual de ensino e dá outras providências.	Pastor Cleiton Collins (PP)	Escola Sem Partido
Pernambuco (PE)	709	2016	Dispõe sobre a proibição de lecionamento de qualquer temática relacionada à Ideologia de Gênero no âmbito educacional do estado de Pernambuco e traz outras considerações.	Joel da Harpa (PTN)	Ideologia de gênero

---

Rio de Janeiro (RJ)	823	2015	Institui, no âmbito do sistema estadual de ensino, o "Programa Escola Sem Partido".	Milton Rangel (PSD)	Escola Sem Partido
Rio de Janeiro (RJ)	2974	2014	Cria, no âmbito do sistema de ensino do estado do Rio de Janeiro, o "Programa Escola Sem Partido".	Flávio Bolsonaro (PSC)	Escola Sem Partido
Rio Grande do Sul (RS)	190	2015	Institui, no âmbito do sistema estadual de ensino, o "Programa Escola Sem Partido".	Marcel Van Hatten (PP)	Escola Sem Partido
Santa Catarina (SC)	0290.3	2017	Institui, no âmbito do sistema estadual de ensino, o programa "Escola Sem Partido".	Altair Silva (PP)	Escola Sem Partido
São Paulo (SP)	960	2014	Institui, no âmbito do sistema estadual de ensino, o "Programa Escola Sem Partido".	José Bittencourt (PSD)	Escola Sem Partido
São Paulo (SP)	665	2015	Proíbe a prática do proselitismo político no sistema de educacional do estado de São Paulo.	Aldo Demarchi (DEM)	Escola Sem Partido
São Paulo (SP)	1301	2015	Dispõe sobre a criação no sistema estadual de ensino o Programa Escola Sem Partido, visando a neutralidade política, ideológica e religiosa do estado.	Luiz Fernando Machado (PSDB)	Escola Sem Partido

FONTE: MOURA (2016)

**Tabela 3** - Projetos de lei apresentados no Poder Legislativo Federal até setembro de 2017

<b>Congresso Nacional</b>	<b>Projeto de Lei</b>	<b>Ano</b>	<b>Proposta</b>	<b>Autor</b>	<b>Tipo</b>
Câmara dos Deputados	7180	2014	Altera o Art. 3 da Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.	Erivelton Santana (PEN)	Escola Sem Partido
Câmara dos Deputados	7181	2014	Dispõe sobre a fixação de Parâmetros Curriculares Nacionais em lei com vigência decenal.	Erivelton Santana (PEN)	Escola Sem Partido
Câmara dos Deputados	PEC 435	2014	Altera a redação do Art. 210 da Constituição Federal.	Izalci Lucas (PSDB)	Escola Sem Partido
Câmara dos Deputados	867	2015	Inclui, entre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o "Programa Escola Sem Partido."	Izalci Lucas (PSDB)	Escola Sem Partido
Câmara dos Deputados	1411	2015	Tipifica o crime de assédio ideológico e dá outras providências.	Rogério Marinho (PSDB)	Escola Sem Partido
Câmara dos Deputados	1859	2015	Acrescenta parágrafo único ao Art. 3º da Lei nº9394 (LDB)	Izalci Lucas (PSDB)	Escola Sem Partido
Câmara dos Deputados	2731	2015	Altera a Lei nº 13005 de 25 de junho de 2014, que estabelece o PNE e dá outras providências.	Eros Biondini (PROS)	Ideologia de gênero
Câmara dos Deputados	3236	2015	Acrescenta parágrafo único ao Art. 2 da Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014, que aprova o PNE e dá outras providências.	Marco Feliciano (PSC)	Ideologia de gênero

Câmara dos Deputados	5487	2016	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.	Victorio Galli (PSC)	Ideologia de gênero
Câmara dos Deputados	8933	2017	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 autorização dos pais ou responsáveis legais.	Pastor Eurico (PHS)	Ideologia de gênero
Senado	193	2016	Inclui entre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de que trata a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, o "Programa Escola Sem Partido".	Magno Malta (PR)	Escola Sem Partido

FONTE: MOURA (2016)<sup>59</sup>.

<sup>59</sup> Alguns dados foram acrescentados pela autora.

**ANEXO D – Modelo de anteprojeto de lei federal do Programa Escola Sem Partido<sup>60</sup>****ANTEPROJETO DE LEI FEDERAL****Ementa: Institui o “Programa Escola sem Partido”.**

Art.1º. Esta Lei institui, com fundamento nos artigos 23, inciso I, e 24, inciso IX, e § 1º, da Constituição Federal, o “Programa Escola sem Partido”, aplicável aos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Art. 2º. A educação nacional atenderá aos seguintes princípios:

I – dignidade da pessoa humana;

II – neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado;

III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

V – liberdade de consciência e de crença;

VI – proteção integral da criança e do adolescente;

VII – direito do estudante de ser informado sobre os próprios direitos, visando ao exercício da cidadania;

VIII – direito dos pais sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos, assegurado pela Convenção Americana sobre Direitos Humanos.

Art. 3º. O Poder Público não se imiscuirá no processo de amadurecimento sexual dos alunos nem permitirá qualquer forma de dogmatismo ou proselitismo na abordagem das questões de gênero.

Art. 4º. É vedado o uso de técnicas de manipulação psicológica destinadas a obter a adesão dos alunos a determinada causa.

Art. 5º. No exercício de suas funções, o professor:

I – não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias;

II – não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas;

III – 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, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito da matéria;

---

<sup>60</sup> Disponível em: <<https://www.programaescolasepartido.org/pl-federal>>. Acesso em: ago. 2017.

V – respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções;

VI – não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula.

Art. 6º. As instituições de educação básica afixarão nas salas de aula e nas salas dos professores cartazes com o conteúdo previsto no anexo desta Lei, com, no mínimo, 90 centímetros de altura por 70 centímetros de largura, e fonte com tamanho compatível com as dimensões adotadas.

Parágrafo único. Nas instituições de educação infantil, os cartazes referidos no parágrafo antecedente serão afixados somente nas salas dos professores.

Art. 7º. As escolas particulares que atendem a orientação confessional e ideologia específicas poderão veicular e promover os conteúdos de cunho religioso, moral e ideológico autorizados contratualmente pelos pais ou responsáveis pelos estudantes.

Parágrafo único. Para os fins do disposto no caput deste artigo, as escolas deverão apresentar e entregar aos pais ou responsáveis pelos estudantes material informativo que possibilite o pleno conhecimento dos temas ministrados e dos enfoques adotados.

Art. 8º. Os alunos matriculados no ensino fundamental e no ensino médio serão informados e educados sobre o conteúdo desta Lei.

Art. 9º. O ministério e as secretarias de educação contarão com um canal de comunicação destinado ao recebimento de reclamações relacionadas ao descumprimento desta Lei, assegurado o anonimato.

Parágrafo único. As reclamações referidas no caput deste artigo deverão ser encaminhadas ao órgão do Ministério Público incumbido da defesa dos interesses da criança e do adolescente, sob pena de responsabilidade.

Art. 10. O disposto nesta Lei aplica-se, no que couber:

I – às políticas e planos educacionais;

II – aos conteúdos curriculares;

III – aos projetos pedagógicos das escolas;

IV – aos materiais didáticos e paradidáticos;

V – às avaliações para o ingresso no ensino superior;

VI – às provas de concurso para ingresso na carreira docente;

VII – às instituições de ensino superior, respeitado o disposto no art. 207 da Constituição Federal.

Art. 11. Configura ato de improbidade administrativa que atenta contra os princípios da administração pública o descumprimento do disposto no artigo 6º desta Lei, bem como a remoção indevida ou a destruição total ou parcial dos cartazes ali referidos.

Art. 12. Esta Lei entra em vigor após decorridos 2 (dois) anos da data de sua publicação oficial.



## ANEXO

### DEVERES DO PROFESSOR

- 1 – O Professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias.
- 2 – O Professor não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.
- 3 – O Professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas.
- 4 – 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 da matéria.
- 5 – O Professor respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.
- 6 – O Professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula.

**ANEXO E – Modelo de anteprojeto de lei estadual do Programa Escola Sem Partido<sup>61</sup>****ANTEPROJETO DE LEI ESTADUAL E MINUTA DE JUSTIFICATIVA****Ementa: Institui, no âmbito do sistema estadual de ensino, o “Programa Escola sem Partido”**

Art. 1º. Esta Lei institui, no âmbito do sistema estadual de ensino, com fundamento nos artigos 23, inciso I, 24, inciso XV, e 227, *caput*, da Constituição Federal, o “Programa Escola sem Partido”, em consonância com os seguintes princípios:

- I – dignidade da pessoa humana;
- II – neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- V – liberdade de consciência e de crença;
- VI – direito à intimidade;
- VII – proteção integral da criança e do adolescente;
- VIII – direito do estudante de ser informado sobre os próprios direitos, visando ao exercício da cidadania;
- IX – direito dos pais sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos, assegurado pela Convenção Americana sobre Direitos Humanos.

Art. 2º. O Poder Público não se imiscuirá no processo de amadurecimento sexual dos alunos nem permitirá qualquer forma de dogmatismo ou proselitismo na abordagem das questões de gênero.

Art. 3º. No exercício de suas funções, o professor:

- I – não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias;
- II – não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas;
- III – 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, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito da matéria;

---

<sup>61</sup> Disponível em: <<https://www.programaescolasempartido.org/pl-estadual>>. Acesso em: ago. 2017.

V – respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções;

VI – não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula.

Art. 4º. As instituições de educação básica afixarão nas salas de aula e nas salas dos professores cartazes com o conteúdo previsto no anexo desta Lei, com, no mínimo, 420 milímetros de largura por 594 milímetros de altura, e fonte com tamanho compatível com as dimensões adotadas.

Parágrafo único. Nas instituições de educação infantil, os cartazes referidos no caput deste artigo serão afixados somente nas salas dos professores.

Art. 5º. As escolas particulares que atendem a orientação confessional e ideologia específicas poderão veicular e promover os conteúdos de cunho religioso, moral e ideológico autorizados contratualmente pelos pais ou responsáveis pelos estudantes.

Art. 6º. O disposto nesta Lei aplica-se, no que couber:

I – às políticas e planos educacionais;

II – aos conteúdos curriculares;

III – aos projetos pedagógicos das escolas;

IV – aos materiais didáticos e paradidáticos;

V – às avaliações para o ingresso no ensino superior;

VI – às provas de concurso para o ingresso na carreira docente;

VII – às instituições de ensino superior, respeitado o disposto no art. 207 da Constituição Federal.

Art. 7º. Esta Lei entra em vigor após decorrido 1 (um) ano da data de sua publicação oficial.

## **ANEXO**

### **DEVERES DO PROFESSOR**

1 – O Professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias.

2 – O Professor não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.

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

4 – Ao tratar de questões políticas, sócio-culturais 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 da matéria.

5 – O Professor respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

6 – O Professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula.

### **JUSTIFICATIVA**

É fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas; e para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis.

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 seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

Trata-se, afinal, de práticas ilícitas, violadoras de direitos e liberdades fundamentais dos estudantes e de seus pais ou responsáveis, como se passa a demonstrar:

1 – A liberdade de consciência e de crença – assegurada pelo art. 5º, VI, 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 – O caráter obrigatório do ensino não anula e não restringe essa liberdade. Por isso, o fato de o estudante ser obrigado a assistir às aulas de um professor implica para o professor o dever de não utilizar sua disciplina como instrumento de cooptação político-partidária ou ideológica;

3 – Ora, é evidente que a liberdade de consciência e de crença dos estudantes restará violada se o professor puder se aproveitar de sua audiência cativa para promover em sala de aula suas próprias concepções políticas, ideológicas e morais;

4 – Liberdade de ensinar – assegurada pelo art. 206, II, da Constituição Federal – não se confunde com liberdade de expressão; não existe liberdade de expressão no exercício estrito da atividade docente, sob pena de ser anulada a liberdade de consciência e de crença dos estudantes, que formam, em sala de aula, uma audiência cativa;

5 – A liberdade de ensinar obviamente não confere ao professor o direito de se aproveitar do seu cargo e da audiência cativa dos alunos, para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias; nem o direito de favorecer, prejudicar ou constranger os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas; nem o direito de fazer propaganda político-partidária em sala de aula e incitar seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas; nem o direito de manipular o conteúdo da sua disciplina com o objetivo de obter a adesão dos alunos a determinada corrente política ou ideológica; nem, finalmente, o direito de dizer aos filhos dos outros o que é a verdade em matéria de religião ou moral;

6 – Além disso, a doutrinação política e ideológica em sala de aula compromete gravemente a liberdade política do estudante, na medida em que visa a induzi-lo a fazer determinadas escolhas políticas e ideológicas, que beneficiam, direta ou indiretamente as políticas, os movimentos, as organizações, os governos, os partidos e os candidatos que desfrutam da simpatia do professor;

7 – Sendo assim, não há dúvida de que os estudantes que se encontram em tal situação estão sendo manipulados e explorados politicamente, o que ofende o art. 5º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), segundo o qual “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de exploração”;

8 – Ao estigmatizar determinadas perspectivas políticas e ideológicas, a doutrinação cria as condições para o bullying político e ideológico que é praticado pelos próprios estudantes contra seus colegas. Em certos ambientes, um aluno que assuma publicamente uma militância ou postura que não seja a da corrente dominante corre sério risco de ser isolado, hostilizado e até agredido fisicamente pelos colegas. E isso se deve, principalmente, ao ambiente de sectarismo criado pela doutrinação;

9 – A doutrinação infringe, também, o disposto no art. 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente, que garante aos estudantes “o direito de ser respeitado por seus educadores”. Com efeito, um professor que deseja transformar seus alunos em réplicas ideológicas de si mesmo evidentemente não os está respeitando;

10 – 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;

11 – Por outro lado, é inegável que, como entidades pertencentes à Administração Pública, as escolas públicas estão sujeitas ao princípio constitucional da impessoalidade, e isto significa, nas palavras de Celso Antonio Bandeira de Mello (Curso de Direito Administrativo, Malheiros,

15ª ed., p. 104), que “nem favoritismo nem perseguições são toleráveis. Simpatias ou animosidades pessoais, políticas ou ideológicas não podem interferir na atuação administrativa e muito menos interesses sectários, de facções ou grupos de qualquer espécie.”;

12 – E não é só. O uso da máquina do Estado – que compreende o sistema de ensino – para a difusão das concepções políticas ou ideológicas de seus agentes é incompatível com o princípio da neutralidade política e ideológica do Estado, com o princípio republicano, com o princípio da isonomia (igualdade de todos perante a lei) e com o princípio do pluralismo político e de ideias, todos previstos, explícita ou implicitamente, na Constituição Federal;

13 – Cabe recordar, a propósito, que o artigo 117, V, da Lei 8.112/91, reproduzindo norma tradicional no Direito Administrativo brasileiro, presente na legislação de diversos Estados e Municípios, estabelece que é vedado ao servidor público “*promover manifestação de apreço ou despreço no recinto da repartição*”;

14 – No que tange à educação religiosa e moral, a Convenção Americana sobre Direitos Humanos, vigente no Brasil, estabelece em seu art. 12 que “os pais têm direito a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”;

15 – Ora, se cabe aos pais decidir o que seus filhos devem aprender em matéria de moral, nem o governo, nem a escola, nem os professores têm o direito de usar a sala de aula para tratar de conteúdos morais que não tenham sido previamente aprovados pelos pais dos alunos;

16 – Finalmente, um Estado que se define como laico – e que, portanto deve manter uma posição de neutralidade em relação a todas as religiões – não pode usar o sistema de ensino para promover uma determinada moralidade, já que a moral é muitas vezes inseparável da religião;

17. Permitir que o governo de turno ou seus agentes utilizem o sistema de ensino para promover uma determinada moralidade é dar-lhes o direito de vilipendiar e destruir, indiretamente, a crença religiosa dos estudantes, o que ofende os artigos 5º, VI, e 19, I, da Constituição Federal. Ante o exposto, entendemos que a melhor forma de combater o abuso da liberdade de ensinar é informar os estudantes sobre o direito que eles têm de não ser doutrinados por seus professores, a fim de que eles mesmos possam exercer a defesa desse direito, já que, dentro das salas de aula, ninguém mais poderá fazer isso por eles.

Nesse sentido, o projeto que ora se apresenta está em perfeita sintonia com o art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que prescreve, entre as finalidades da educação, o preparo do educando para o exercício da cidadania. Afinal, o direito de ser informado sobre os próprios direitos é uma questão de estrita cidadania.

Ao aprová-lo, esta Casa Legislativa estará atuando no sentido de “*prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente*”, como determina o artigo 70 do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Note-se por fim, que o projeto não deixa de atender à especificidade das instituições confessionais e particulares cujas práticas educativas sejam orientadas por concepções, princípios e valores morais, às quais reconhece expressamente o direito de veicular e promover os princípios, valores e concepções que as definem, exigindo-se, apenas, a ciência e o consentimento expressos por parte dos pais ou responsáveis pelos estudantes.

**ANEXO F – Modelo de anteprojeto de lei municipal do Programa Escola Sem Partido<sup>62</sup>****ANTEPROJETO DE LEI ESTADUAL E MINUTA DE JUSTIFICATIVA****Ementa: Institui, no âmbito do sistema municipal de ensino, o “Programa Escola sem Partido”**

Art. 1º. Esta Lei institui, no âmbito do sistema municipal de ensino, com fundamento nos artigos 23, inciso I, 30, incisos I e II, e 227, *caput*, da Constituição Federal, o “Programa Escola sem Partido”, em consonância com os seguintes princípios:

- I – dignidade da pessoa humana;
- II – neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- V – liberdade de consciência e de crença;
- VI – direito à intimidade;
- VII – proteção integral da criança e do adolescente;
- VIII – direito do estudante de ser informado sobre os próprios direitos, visando ao exercício da cidadania;
- IX – direito dos pais sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos, assegurado pela Convenção Americana sobre Direitos Humanos.

Art. 2º. O Poder Público não se imiscuirá no processo de amadurecimento sexual dos alunos nem permitirá qualquer forma de dogmatismo ou proselitismo na abordagem das questões de gênero.

Art. 3º. No exercício de suas funções, o professor:

- I – não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias;
- II – não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas;
- III – 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, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito da matéria;

---

<sup>62</sup> Disponível em: <<https://www.programaescolasempartido.org/pl-municipal>>. Acesso em: ago. 2017.



V – respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções;

VI – não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula.

Art. 4º. As instituições de educação básica afixarão nas salas de aula e nas salas dos professores cartazes com o conteúdo previsto no anexo desta Lei, com, no mínimo, 420 milímetros de largura por 594 milímetros de altura, e fonte com tamanho compatível com as dimensões adotadas.

Parágrafo único. Nas instituições de educação infantil, os cartazes referidos no *caput* deste artigo serão afixados somente nas salas dos professores.

Art. 5º. As escolas particulares que atendem a orientação confessional e ideologia específicas poderão veicular e promover os conteúdos de cunho religioso, moral e ideológico autorizados contratualmente pelos pais ou responsáveis pelos estudantes.

Art. 6º. O disposto nesta Lei aplica-se, no que couber:

I – às políticas e planos educacionais;

II – aos conteúdos curriculares;

III – aos projetos pedagógicos das escolas;

IV – aos materiais didáticos e paradidáticos;

V – às provas de concurso para o ingresso na carreira docente.

Art. 7º. Esta Lei entra em vigor após decorrido 1 (um) ano da data de sua publicação oficial.

## **ANEXO**

### **DEVERES DO PROFESSOR**

1 – O Professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias.

2 – O Professor não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.

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

4 – Ao tratar de questões políticas, sócio-culturais 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 da matéria.

5 – O Professor respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

6 – O Professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula.

### **JUSTIFICATIVA**

É fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas; e para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis.

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 seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

Trata-se, afinal, de práticas ilícitas, violadoras de direitos e liberdades fundamentais dos estudantes e de seus pais ou responsáveis, como se passa a demonstrar:

1 – A liberdade de consciência e de crença – assegurada pelo art. 5º, VI, 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 – O caráter obrigatório do ensino não anula e não restringe essa liberdade. Por isso, o fato de o estudante ser obrigado a assistir às aulas de um professor implica para o professor o dever de não utilizar sua disciplina como instrumento de cooptação político-partidária ou ideológica;

3 – Ora, é evidente que a liberdade de consciência e de crença dos estudantes restará violada se o professor puder se aproveitar de sua audiência cativa para promover em sala de aula suas próprias concepções políticas, ideológicas e morais;

4 – Liberdade de ensinar – assegurada pelo art. 206, II, da Constituição Federal – não se confunde com liberdade de expressão; não existe liberdade de expressão no exercício estrito da atividade docente, sob pena de ser anulada a liberdade de consciência e de crença dos estudantes, que formam, em sala de aula, uma audiência cativa;

5 – A liberdade de ensinar obviamente não confere ao professor o direito de se aproveitar do seu cargo e da audiência cativa dos alunos, para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias; nem o direito

de favorecer, prejudicar ou constringer os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas; nem o direito de fazer propaganda político-partidária em sala de aula e incitar seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas; nem o direito de manipular o conteúdo da sua disciplina com o objetivo de obter a adesão dos alunos a determinada corrente política ou ideológica; nem, finalmente, o direito de dizer aos filhos dos outros o que é a verdade em matéria de religião ou moral;

6 – Além disso, a doutrinação política e ideológica em sala de aula compromete gravemente a liberdade política do estudante, na medida em que visa a induzi-lo a fazer determinadas escolhas políticas e ideológicas, que beneficiam, direta ou indiretamente as políticas, os movimentos, as organizações, os governos, os partidos e os candidatos que desfrutam da simpatia do professor;

7 – Sendo assim, não há dúvida de que os estudantes que se encontram em tal situação estão sendo manipulados e explorados politicamente, o que ofende o art. 5º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), segundo o qual “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de exploração”;

8 – Ao estigmatizar determinadas perspectivas políticas e ideológicas, a doutrinação cria as condições para o bullying político e ideológico que é praticado pelos próprios estudantes contra seus colegas. Em certos ambientes, um aluno que assuma publicamente uma militância ou postura que não seja a da corrente dominante corre sério risco de ser isolado, hostilizado e até agredido fisicamente pelos colegas. E isso se deve, principalmente, ao ambiente de sectarismo criado pela doutrinação;

9 – A doutrinação infringe, também, o disposto no art. 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente, que garante aos estudantes “o direito de ser respeitado por seus educadores”. Com efeito, um professor que deseja transformar seus alunos em réplicas ideológicas de si mesmo evidentemente não os está respeitando;

10 – 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;

11 – Por outro lado, é inegável que, como entidades pertencentes à Administração Pública, as escolas públicas estão sujeitas ao princípio constitucional da impessoalidade, e isto significa, nas palavras de Celso Antonio Bandeira de Mello (Curso de Direito Administrativo, Malheiros, 15ª ed., p. 104), que “nem favoritismo nem perseguições são toleráveis. Simpatias ou animosidades pessoais, políticas ou ideológicas não podem interferir na atuação administrativa e muito menos interesses sectários, de facções ou grupos de qualquer espécie.”;

12 – E não é só. O uso da máquina do Estado – que compreende o sistema de ensino – para a difusão das concepções políticas ou ideológicas de seus agentes é incompatível com o princípio da neutralidade política e ideológica do Estado, com o princípio republicano, com o princípio da isonomia (igualdade de todos perante a lei) e com o princípio do pluralismo político e de ideias, todos previstos, explícita ou implicitamente, na Constituição Federal;

13 – Cabe recordar, a propósito, que o artigo 117, V, da Lei 8.112/91, reproduzindo norma tradicional no Direito Administrativo brasileiro, presente na legislação de diversos Estados e Municípios, estabelece que é vedado ao servidor público “*promover manifestação de apreço ou desapreço no recinto da repartição*”;

14 – No que tange à educação religiosa e moral, a Convenção Americana sobre Direitos Humanos, vigente no Brasil, estabelece em seu art. 12 que “os pais têm direito a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”;

15 – Ora, se cabe aos pais decidir o que seus filhos devem aprender em matéria de moral, nem o governo, nem a escola, nem os professores têm o direito de usar a sala de aula para tratar de conteúdos morais que não tenham sido previamente aprovados pelos pais dos alunos;

16 – Finalmente, um Estado que se define como laico – e que, portanto deve manter uma posição de neutralidade em relação a todas as religiões – não pode usar o sistema de ensino para promover uma determinada moralidade, já que a moral é muitas vezes inseparável da religião;

17. Permitir que o governo de turno ou seus agentes utilizem o sistema de ensino para promover uma determinada moralidade é dar-lhes o direito de vilipendiar e destruir, indiretamente, a crença religiosa dos estudantes, o que ofende os artigos 5º, VI, e 19, I, da Constituição Federal. Ante o exposto, entendemos que a melhor forma de combater o abuso da liberdade de ensinar é informar os estudantes sobre o direito que eles têm de não ser doutrinados por seus professores, a fim de que eles mesmos possam exercer a defesa desse direito, já que, dentro das salas de aula, ninguém mais poderá fazer isso por eles.

Nesse sentido, o projeto que ora se apresenta está em perfeita sintonia com o art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que prescreve, entre as finalidades da educação, o preparo do educando para o exercício da cidadania. Afinal, o direito de ser informado sobre os próprios direitos é uma questão de estrita cidadania.

Ao aprová-lo, esta Casa Legislativa estará atuando no sentido de “*prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente*”, como determina o artigo 70 do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Note-se por fim, que o projeto não deixa de atender à especificidade das instituições confessionais e particulares cujas práticas educativas sejam orientadas por concepções,

princípios e valores morais, às quais reconhece expressamente o direito de veicular e promover os princípios, valores e concepções que as definem, exigindo-se, apenas, a ciência e o consentimento expressos por parte dos pais ou responsáveis pelos estudantes.

**ANEXO G – Modelo de Decreto Municipal para instituição do Programa Escola Sem Partido<sup>63</sup>**

Tendo em vista que o Programa Escola sem Partido não cria deveres que já não existem — exceto a obrigação de afixar os cartazes nas salas de aula —, nada impede que seja baixado por simples decreto do Poder Executivo, caso em que ele somente será obrigatório para as *escolas públicas* pertencentes ao sistema municipal de ensino. O mesmo vale para os Estados.

**DECRETO Nº... , DE ...**

**Determina a afixação de cartazes nas salas de aula das escolas pertencentes ao Município e dá outras providências.**

(...), Prefeito do Município (...), no uso das atribuições que lhe são conferidas por lei,

CONSIDERANDO que é competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios “*zelar pela guarda da Constituição, das leis e das instituições democráticas*” (CF, art. 23, I);

CONSIDERANDO o princípio constitucional da impessoalidade e da neutralidade política e ideológica do Estado (CF, arts. 1º, V; 5º, *caput*; 17, *caput*; 19, III; 34, VII, ‘a’; e 37, *caput*), que impede o uso da máquina pública para favorecer ou prejudicar indivíduos, grupos ou partidos que disputam o poder na sociedade;

CONSIDERANDO o princípio constitucional da laicidade do Estado (CF, art. 19, I), que impede o Poder Público de promover valores hostis à moralidade dessa ou daquela religião;

CONSIDERANDO o princípio do pluralismo de ideias (CF, art. 206, III), que impede o Poder Público de se comprometer oficialmente com determinada ideologia ou teoria científica;

CONSIDERANDO o princípio constitucional da dignidade da pessoa humana (CF, art. 1º, III), que assegura aos alunos o direito de não ser usados como “cobaias” em experimentos de engenharia social;

CONSIDERANDO o direito constitucional à intimidade (CF, art. 5º, X), que impede o Poder Público de se imiscuir no processo de amadurecimento sexual dos alunos;

CONSIDERANDO a garantia constitucional da liberdade de consciência e de crença (CF, art. 5º, VI), que assegura aos estudantes o direito a que suas crenças e valores religiosos e morais não sejam desrespeitados ou manipulados pelo Poder Público e seus agentes;

CONSIDERANDO que ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política (CF, art. 5º, VIII);

---

<sup>63</sup> Disponível em: < <https://www.programaescolasempartido.org/decreto-municipal>>. Acesso em: abr. 2018.

CONSIDERANDO a liberdade de aprender dos estudantes (CF, art. 206, II), que lhes assegura o direito a que o seu conhecimento da realidade não seja manipulado pela ação dos seus professores;

CONSIDERANDO que liberdade de ensinar (CF, art. 206, II) não se confunde com liberdade de expressão (CF, art. 5º, IV);

CONSIDERANDO o princípio da proteção integral da criança e do adolescente (CF, art. 227, *caput*; ECA, arts. 3º, 4º e 5º);

CONSIDERANDO o disposto no artigo 12, item 4, da Convenção Americana sobre Direitos Humanos, segundo o qual *“os pais têm direito a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”*;

CONSIDERANDO o disposto no parágrafo único do art. 22 do Estatuto da Criança e do Adolescente, segundo o qual *“a mãe e o pai, ou os responsáveis, têm direitos iguais e deveres e responsabilidades compartilhados no cuidado e na educação da criança, devendo ser resguardado o direito de transmissão familiar de suas crenças e culturas, assegurados os direitos da criança estabelecidos nesta Lei”*;

CONSIDERANDO que o Poder Público tem o dever de agir preventivamente para impedir *“a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente”*, conforme o disposto no art. 70 do Estatuto da Criança e do Adolescente;

CONSIDERANDO que todos os indivíduos têm direito de conhecer seus próprios direitos, visando ao exercício da cidadania,

**DECRETA:**

Art. 1º. A Secretaria de Educação providenciará a confecção e envio às escolas públicas pertencentes à rede municipal de ensino, de cartazes com o conteúdo previsto no Anexo deste Decreto, nas seguintes dimensões: “x” centímetros de altura por “y” centímetros de largura.

Art. 2º. Os cartazes referidos no artigo anterior serão afixados em todas as salas de aulas e salas dos professores; ou, tratando-se de instituições de educação infantil, somente nas salas dos professores.

Art. 3º. O Poder Público não se imiscuirá na orientação sexual dos alunos nem permitirá qualquer forma de dogmatismo e proselitismo na abordagem das questões de gênero.

Art. 4º. É vedado nas escolas do Município o uso de técnicas de manipulação psicológica destinadas a obter a adesão dos alunos a determinada causa.

Art. 5º. Os professores e demais servidores da rede pública municipal de ensino respeitarão integralmente o que estabelece o art. 12, item 4, da Convenção Americana sobre Direitos Humanos.

Art. 6º. O disposto neste Decreto aplica-se, no que couber:

- I – aos conteúdos curriculares;
- II – aos projetos pedagógicos das escolas;
- III – aos materiais didáticos e paradidáticos;
- IV – às provas de concurso para ingresso no magistério.

Parágrafo único. Verificando a existência, no currículo, no projeto pedagógico ou no material didático, de conteúdos que estejam em conflito com os princípios constitucionais e legais em que se baseia o presente Decreto, o professor deverá abster-se de ministrá-los, comunicando o fato à Secretaria de Educação.

Art. 7º. A Secretaria de Educação promoverá, a partir da publicação deste Decreto, a realização de cursos com o objetivo de disseminar e aprofundar o conhecimento sobre os limites éticos e jurídicos da atividade docente.

Art. 8º. A Secretaria de Educação contará com um canal de comunicação destinado ao recebimento de reclamações relacionadas ao descumprimento desta Lei, assegurado o anonimato.

Art. 9º. A Secretaria de Educação enviará cópia deste Decreto a todos os professores da rede pública municipal de ensino, cientificando-os de que o Município não deixará de exercer o direito de regresso (art. 37, § 6º, da Constituição Federal), caso venha a ser condenado a indenizar danos morais decorrentes do descumprimento dos deveres explicitados no presente Decreto.

Art. 10º. Ressalvado o disposto no artigo 7º, este Decreto entra em vigor 180 dias após a data de sua publicação oficial.

Prefeito Municipal

## **ANEXO**

### **DEVERES DO PROFESSOR**

- 1 – O Professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias.
- 2 – O Professor não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.
- 3 – O Professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas.



4 – Ao tratar de questões políticas, sócio-culturais 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 da matéria.

5 – O Professor respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

6 – O Professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula.

**ANEXO H** – Modelo de Decreto Estadual para instituição do Programa Escola Sem Partido<sup>64</sup>

– Tendo em vista que o Programa Escola sem Partido não cria deveres que já não existem — exceto a obrigação de afixar os cartazes nas salas de aula —, nada impede que seja baixado por simples decreto do Poder Executivo, caso em que ele somente será obrigatório para as *escolas públicas* pertencentes ao sistema estadual de ensino.

**DECRETO Nº... , DE ...**

**Determina a afixação de cartazes nas salas de aula das escolas pertencentes ao Estado e dá outras providências.**

(...), Governador do Estado (...), no uso das atribuições que lhe são conferidas por lei,

CONSIDERANDO que é competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios “*zelar pela guarda da Constituição, das leis e das instituições democráticas*” (CF, art. 23, I);

CONSIDERANDO o princípio constitucional da impessoalidade e da neutralidade política e ideológica do Estado (CF, arts. 1º, V; 5º, *caput*; 17, *caput*; 19, III; 34, VII, ‘a’; e 37, *caput*), que impede o uso da máquina pública para favorecer ou prejudicar indivíduos, grupos ou partidos que disputam o poder na sociedade;

CONSIDERANDO o princípio constitucional da laicidade do Estado (CF, art. 19, I), que impede o Poder Público de promover valores hostis à moralidade dessa ou daquela religião;

CONSIDERANDO o princípio do pluralismo de ideias (CF, art. 206, III), que impede o Poder Público de se comprometer oficialmente com determinada ideologia ou teoria científica;

CONSIDERANDO o princípio constitucional da dignidade da pessoa humana (CF, art. 1º, III), que assegura aos alunos o direito de não ser usados como “cobaias” em experimentos de engenharia social;

CONSIDERANDO o direito constitucional à intimidade (CF, art. 5º, X), que impede o Poder Público de se imiscuir no processo de amadurecimento sexual dos alunos;

CONSIDERANDO a garantia constitucional da liberdade de consciência e de crença (CF, art. 5º, VI), que assegura aos estudantes o direito a que suas crenças e valores religiosos e morais não sejam desrespeitados ou manipulados pelo Poder Público e seus agentes;

CONSIDERANDO que ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política (CF, art. 5º, VIII);

---

<sup>64</sup> Disponível em: < <https://www.programaescolasempartido.org/minuta-de-decreto-estadual>>. Acesso em: abr. 2018.

CONSIDERANDO a liberdade de aprender dos estudantes (CF, art. 206, II), que lhes assegura o direito a que o seu conhecimento da realidade não seja manipulado pela ação dos seus professores;

CONSIDERANDO que liberdade de ensinar (CF, art. 206, II) não se confunde com liberdade de expressão (CF, art. 5º, IV);

CONSIDERANDO o princípio da proteção integral da criança e do adolescente (CF, art. 227, *caput*; ECA, arts. 3º, 4º e 5º);

CONSIDERANDO o disposto no artigo 12, item 4, da Convenção Americana sobre Direitos Humanos, segundo o qual *“os pais têm direito a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”*;

CONSIDERANDO o disposto no parágrafo único do art. 22 do Estatuto da Criança e do Adolescente, segundo o qual *“a mãe e o pai, ou os responsáveis, têm direitos iguais e deveres e responsabilidades compartilhados no cuidado e na educação da criança, devendo ser resguardado o direito de transmissão familiar de suas crenças e culturas, assegurados os direitos da criança estabelecidos nesta Lei”*;

CONSIDERANDO que o Poder Público tem o dever de agir preventivamente para impedir *“a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente”*, conforme o disposto no art. 70 do Estatuto da Criança e do Adolescente;

CONSIDERANDO que todos os indivíduos têm direito de conhecer seus próprios direitos, visando ao exercício da cidadania,

**DECRETA:**

Art. 1º. A Secretaria de Educação providenciará a confecção e envio às escolas públicas pertencentes à rede estadual de ensino, de cartazes com o conteúdo previsto no Anexo deste Decreto, nas seguintes dimensões: “x” centímetros de altura por “y” centímetros de largura.

Art. 2º. Os cartazes referidos no artigo anterior serão afixados em todas as salas de aulas e salas dos professores; ou, tratando-se de instituições de educação infantil, somente nas salas dos professores.

Art. 3º. O Poder Público não se imiscuirá na orientação sexual dos alunos nem permitirá qualquer forma de dogmatismo e proselitismo na abordagem das questões de gênero.

Art. 4º. É vedado nas escolas do Estado o uso de técnicas de manipulação psicológica destinadas a obter a adesão dos alunos a determinada causa.

Art. 5º. Os professores e demais servidores da rede pública estadual de ensino respeitarão integralmente o que estabelece o art. 12, item 4, da Convenção Americana sobre Direitos Humanos.

Art. 6º. O disposto neste Decreto aplica-se, no que couber:

- I – aos conteúdos curriculares;
- II – aos projetos pedagógicos das escolas;
- III – aos materiais didáticos e paradidáticos;
- IV – às provas de concurso para ingresso no magistério.

Parágrafo único. Verificando a existência, no currículo, no projeto pedagógico ou no material didático, de conteúdos que estejam em conflito com os princípios constitucionais e legais em que se baseia o presente Decreto, o professor deverá abster-se de ministrá-los, comunicando o fato à Secretaria de Educação.

Art. 7º. A Secretaria de Educação promoverá, a partir da publicação deste Decreto, a realização de cursos com o objetivo de disseminar e aprofundar o conhecimento sobre os limites éticos e jurídicos da atividade docente.

Art. 8º. A Secretaria de Educação contará com um canal de comunicação destinado ao recebimento de reclamações relacionadas ao descumprimento desta Lei, assegurado o anonimato.

Art. 9º. A Secretaria de Educação enviará cópia deste Decreto a todos os professores da rede estadual de ensino, cientificando-os de que o Estado não deixará de exercer o direito de regresso (art. 37, § 6º, da Constituição Federal), caso venha a ser condenado a indenizar danos morais decorrentes do descumprimento dos deveres explicitados no presente Decreto.

Art. 10º. Ressalvado o disposto no artigo 7º, este Decreto entra em vigor 180 dias após a data de sua publicação oficial.

Governador do Estado

## **ANEXO**

### **DEVERES DO PROFESSOR**

- 1 – O Professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias.
- 2 – O Professor não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.
- 3 – O Professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas.

4 – Ao tratar de questões políticas, sócio-culturais 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 da matéria.

5 – O Professor respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

6 – O Professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula.