



Pontifícia
Universidade
Católica do
Rio de Janeiro

Fernanda Pereira de Moura

**A PEDAGOGIA DO OPRESSOR:
O projeto da extrema direita para a
educação brasileira (2010-2023)**

Tese de Doutorado

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio.

Orientador: Prof. Pedro Pinheiro Teixeira

Rio de Janeiro
Setembro de 2025



Pontifícia
Universidade
Católica do
Rio de Janeiro

Fernanda Pereira de Moura

**A pedagogia do opressor:
o projeto da extrema direita para
a educação brasileira (2010-
2023)**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo.

Prof. Pedro Pinheiro Teixeira

Orientador

Departamento de Educação - PUC-Rio

Profa. Iana Gomes de Lima

UFRGS

Profa. Alicia Maria Catalano de Bonamino

Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof. Fernando Seffner

UFRGS

Prof. Jefferson, da Costa Soares

Departamento de Educação - PUC-Rio

Rio de Janeiro, 26 de setembro de 2025

Todos os direitos reservados. A reprodução, total ou parcial, do trabalho é proibida sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

Fernanda Pereira de Moura

É bacharela e licenciada em História na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, especialista em Gênero e Sexualidade também por esta universidade e mestra em Ensino de História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atualmente é professora de História da rede pública de educação básica e pesquisadora do Observatório Nacional da Violência contra Educadores localizado na Universidade Federal Fluminense. Pesquisa censura e perseguição contra educadores, ensino de história, gênero e sexualidade, currículo, políticas educacionais e história da educação.

Ficha catalográfica

Moura, Fernanda Pereira de

A pedagogia do opressor : o projeto da extrema direita para a educação brasileira (2010-2023) / Fernanda Pereira de Moura ; orientador: Pedro Pinheiro Teixeira. – 2025.

295 f. : il. color. ; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2025.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Censura. 3. Homeschooling. 4. Militarização da educação. 5. Extrema direita. 6. Conservadorismo. I. Teixeira, Pedro Pinheiro. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

Para Sofia

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Agradeço à minha família, meus pais Anibal e Irene, meu irmão Felipe, minhas avós Margarida e Conceição e aos meus avós João e Álvaro. Papai e mamãe, obrigada por terem me amado e me apoiado incondicionalmente ainda que eu sempre tenha sido tão diferente e feito escolhas tão diversas do que vocês esperavam de mim. Vocês me ensinaram o que é uma família, no melhor sentido do termo. Sou a mãe que sou para Sofia porque vocês me permitiram isso. Nunca serei capaz de retribuir tudo o que vocês sempre fizeram por nós, por mim, pelo Felipe e pela Sofia. Irmão, obrigada por dividir não só o mesmo sangue, mas os mesmos neurônios comigo. Amo vocês absurdamente e me sinto privilegiada por ter uma família em que as pessoas são ligadas por laços de afeto e não por esquemas de corrupção.

E, claro, agradeço particularmente à Sofia por sempre ter sido compreensiva com todas as minhas limitações, ter perdoado minha ausência nesses quatro anos de doutorado e sempre ter me incentivado, dizendo que eu ia ser a doutora mamãe. Não sei se um dia você vai entender o quanto eu te amo, mas acho que você desconfia. Nos últimos 15 anos você é a motivação para tudo o que faço. Quero fazer do mundo um lugar melhor para você tanto quanto sempre quis fazer de você um bom ser humano para esse mundo. A segunda parte, pelo menos, tenho certeza de que consegui. Você é um grande orgulho para mim.

Agradeço ao Fabio, que entrou nessa tese aos 45 do segundo tempo e mudou o jogo. Ao longo desse ano de 2025, você passou praticamente todos os finais de semana ao meu lado, trabalhando nas suas coisas enquanto eu trabalhava nesta tese e sempre que eu esmorecia você saía com um “vai time!”. Você é o meu Marlon Freitas.

Agradeço a todos os meus amigos. Em especial ao Anzai, pelos 35 anos de amizade; à Annelise, por essa amizade que passou por muitos livros trocados no

ensino médio e chegou às nossas maternidades “solo” de adolescentes. Foi maravilhoso ver nossas crias crescendo juntas, principalmente durante os anos em que fomos vizinhas. Somos a prova viva de que a amizade entre mulheres salva vidas. Agradeço ao fã clube extraoficial do Jorge Drexler — Amanda, Noemi, Irene, Artur, Daniel, Guilherme (membro honorário) e Renata —, por tanta coisa que enfrentamos juntos e pelo tanto que sempre tentamos rir de tudo. Agradeço também às nossas crianças, Pedro, Tomás, Joana (que carrego na minha pele), Antônio e Gabriel, por sempre me fazerem ter esperança no futuro. Renata, você entrou na minha vida pela militância contra o Escola Sem Partido, virou minha companheira não só desse contexto, mas de pesquisa, de trabalho e de vida. Pudemos ser, como diz o seu Pedro, a quem também agradeço muito, duas “desgraçólogas”, que, apesar de tudo, conseguem achar graça da direita e tirar força, sabe-se lá de onde, para tentar combatê-la. Você sempre disse que minha tese era nossa tese e, de fato, ela é nossa. Assim como a sua tese também será nossa. Sou muito orgulhosa de tudo que pensamos e realizamos juntas. Renata e Anne, vocês são duas irmãs para mim e duas tias incríveis para a minha filha, vocês são a prova de que família é feita de afeto e de cuidado, não de sangue.

Agradeço a todes que já fizeram parte do coletivo Professores contra o Escola sem Partido, em especial, novamente, à Renata Aquino e ao Diogo Salles, à Carina Costa e ao Fernando Penna, e a todes que fazem parte do Observatório Nacional da Violência contra Educadores. Fernando, obrigada por ter viabilizado esses dois espaços de luta pela educação democrática. Tenho muito orgulho de ter feito parte de tudo isso. Sei o quanto todes nós nos doamos e aprendemos a lutar lutando.

Da mesma forma, agradeço a todes que representaram suas instituições ou que atuaram como pesquisadores independentes na Articulação contra o Ultraconservadorismo na Educação, em especial a Andressa Pelanda, Barbara Lopes, Deborah Duprat, Denise Carreira, Fernanda Vick, Fernando Cássio, Fernando Seffner, Ligia Ziggotti de Oliveira, Maria Luiza Sussekind, Marcelle Matias, Marcele Frossard, Marco Prado, Miriam Fábila, Renata Aquino, Salomão Ximenes, Sônia Correa e Suelaine Carneiro, bem como quem não pode ser aqui nomeado devido a sua vinculação institucional, que sempre foram extremamente abertos a trocas e colaboração e com quem pude aprender muito sobre a militância em defesa do direito à educação.

Agradeço a todos os membros do Observatório da Laicidade na Educação (OLÉ), em especial ao professor Luiz Antônio Cunha, aos professores José e Denize Sepúlveda, e à professora Amanda Mendonça, que há muitos anos tomaram a frente da defesa da laicidade na nossa educação.

Agradeço a todos os membros da minha banca — professora Alicia Bonamino, professor Fernando Seffner, professora Iana Gomes de Lima, professor Jefferson Soares e professor Rogério Junqueira —, por se disporem a ler o meu trabalho e a colaborar para melhorá-lo. É uma honra tê-los como parte desse processo de amadurecimento que é a escrita de uma tese. Aos que já estavam presentes nas duas bancas de qualificação, agradeço ainda mais por terem me ajudado a encontrar um rumo.

Todas as críticas e sugestões que recebi nas etapas de qualificação foram extremamente pertinentes, espero ter conseguido dar conta das sugestões da melhor forma possível. Nesse sentido, agradeço particularmente ao professor Rogério Junqueira, com quem sempre tanto aprendi e que, em minha primeira qualificação, mostrou o quanto eu estava fora do meu caminho ao querer escrever uma tese dedicada apenas ao familismo e me fez rever completamente meu projeto para que eu me voltasse novamente para o Escola sem Partido. A todos os que participaram da minha banca de defesa de tese, agradeço por toda generosidade e gentileza que tiveram comigo e com o meu trabalho, principalmente por entenderem as limitações que ele apresenta, sendo um trabalho escrito no calor dos acontecimentos e tendo sido perpassado por uma pandemia.

Agradeço a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio, que o mantém como um programa de excelência e com quem tive a oportunidade de aprender muito durante o doutorado. Agradeço muito também ao professor Renato Pontes, que me permitiu acompanhá-lo em duas disciplinas no meu estágio à docência. Da mesma forma, agradeço a todos os colegas do doutorado, com quem, infelizmente, convivi pouco devido à pandemia, mas com quem, mesmo assim, foi possível trocar em todas as disciplinas cursadas em modo online.

Agradeço demais a todos os colegas do grupo de pesquisa Grupo de Estudos em Diversidade, Educação e Controvérsias (Diversias), que vem produzindo belíssimas pesquisas sobre temas extremamente relevantes para o momento atual da história, ao mesmo tempo que estão sempre atualizados sobre os melhores

memes e figurinhas, uma combinação rara, mas extremamente necessária quando lidamos com os temas aos quais nos dedicamos. Agradeço especialmente a Helce Amanda, Ingrid Gomes e Mariana Fernandes, pela parceria.

Agradeço demais ao meu orientador Pedro Teixeira, por seu compromisso com a excelência e por sempre ter permitido a todos nós seguirmos nossos próprios caminhos de pesquisa, ainda que isso inúmeras vezes signifique aumentar muito o seu trabalho. Obrigada por continuamente nos incentivar a apresentar nossas pesquisas em bons congressos e a submetermos nossos artigos a revistas com as melhores avaliações, sempre batendo na tecla de que o trabalho que fazemos tem qualidade e relevância. Sou grata ainda por sempre estar disposto a nos ajudar a melhorar ainda mais nosso trabalho e por sua paciência constante e compreensão com as minhas limitações. Sei que dei muito trabalho, principalmente na reta final da tese e devo ter sido responsável pelo nascimento de alguns dos seus cabelos brancos. Peço desculpas por isso. Aqui também vale o clichê: as qualidades desse trabalho são nossas e os defeitos desse trabalho são meus.

Agradeço a todos os meus alunos que tanto me ensinaram ao longo desses 16 anos de atuação na educação básica pública. Vocês me fazem melhor como historiadora, professora, mãe e. Sentir o carinho de vocês por mim sempre me faz um bem enorme, espero poder retribuir mostrando que vocês têm o direito a serem protegidos, respeitados e cuidados.

Agradeço à Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro (PUC-Rio) por seu compromisso com a qualidade da educação e por toda a estrutura para a realização de um doutorado mesmo diante da pandemia de Covid-19. Da mesma forma, agradeço à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e aos professores dessas instituições com quem interagi no processo de pesquisa, em especial ao professor Manoel Salgado (*in memoriam*), e às professoras Alessandra Carvalho, Cinthia Araújo e Ana Maria Monteiro, fundamentais para a minha história. Em grande medida, graças a essas duas universidades me tornei uma defensora intransigente da educação pública. Sou grata ainda à rede municipal de educação do Rio de Janeiro e ao Colégio Pedro II, que sempre me deram tranquilidade de que minha filha estava recebendo a educação de qualidade a que tem direito.

Agradeço a CAPES por ter me permitido fazer praticamente todo o doutorado com bolsa de pesquisa. Sem esse financiamento nunca me teria sido possível

escrever esta tese e todos os artigos publicados em revistas científicas e na mídia durante o doutorado, mesmo tendo pesquisado a atuação do ex-presidente Jair Bolsonaro durante o seu governo.

Agradeço a Paulo Freire, cujas ideias mobilizaram minha prática como professora, mãe, militante e como pesquisadora. Freire está presente nesta tese do início ao fim, ainda que não referenciado tanto quanto deveria.

Por fim, agradeço aos governos do Partido dos Trabalhadores (PT). Mesmo tendo as inúmeras críticas ao seu desempenho, não posso negar que mudaram a cara do país e da universidade e permitiram que a neta de um analfabeto pudesse um dia ter chegado a sonhar ser doutora.

Resumo

Moura, Fernanda Pereira de; Teixeira, Pedro Pinheiro (Orientador). **A pedagogia do opressor: o projeto da extrema direita para a educação brasileira (2010-2023)**. Rio de Janeiro, 2025. 292p. Tese de Doutorado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Investigamos a conformação de um projeto político-ideológico da extrema direita para a educação brasileira entre os anos 2010 e 2023. Neste período vemos o ressurgimento de uma extrema direita radical populista no país, que usou o pânico moral contra a “doutrinação na educação” e sua suposta luta em defesa das famílias como forma de ganhar capital político. Os acontecimentos políticos dos anos 2010 foram providenciais para esse grupo, que pôde usar o material “Escola Sem Homofobia”, apelidado, em 2011, por Jair Bolsonaro de “Kit Gay”, tendo a tramitação do Plano Nacional de Educação (2010-2014) e a instauração da Comissão Nacional da Verdade (2011-2014) como catalizadores. Esse grupo utiliza-se do linguajar democrático para disputar sentidos e impor um novo significado excludente para a democracia, os direitos humanos e o direito à educação, colocando-se contra a educação em gênero e sexualidade, a educação antirracista e multicultural, defendendo a cristianização dos currículos e o negacionismo histórico e científico, objetivando a desestruturação dos princípios democráticos e emancipatórios da educação em sua finalidade pública. Assim, chamamos esse projeto educacional da extrema direita de pedagogia do opressor, não apenas como um contraponto à *Pedagogia do oprimido* freiriana, execrado por esse grupo, mas também por “Bolsonaro opressor” ter sido o mote de construção da figura de Jair Bolsonaro como o grande líder da extrema direita ainda em meados dos anos 2010. O objetivo central da tese é compreender como diferentes projetos, como a militarização das escolas públicas e a legalização do *homeschooling*, fazem parte do mesmo projeto político pedagógico que, sob justificativa de combate à “ideologização” da escola, promove censura, perseguição a educadores e a erosão do direito à educação de crianças e jovens em particular, e da democracia na sociedade, em geral. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, fundamentada em análise documental de fontes oficiais, notícias, pesquisas de opinião pública e

levantamento de proposições legislativas voltadas à censura e ao controle da atuação docente. Entre os dispositivos analisados, estão os projetos de lei associados ao movimento Escola Sem Partido, as proposições de criminalização da discussão de gênero e sexualidade, a expansão das políticas de militarização das escolas, incluindo o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM) e o avanço da agenda do *homeschooling*. Esses instrumentos revelam a tentativa de transferir o direito à educação das crianças e adolescentes, sujeitos desses direitos, para seus pais e responsáveis com base em um discurso familista, conservador e religioso, que cerceia a liberdade de aprender e ensinar e suprime debates sobre questões raciais, de gênero, sexualidade e desigualdade de classe. Conclui-se que está em curso uma tentativa de ruptura com os princípios constitucionais que orientam o direito à educação no Brasil, com impactos severos sobre a prática docente, o currículo escolar, o direito à educação, ao próprio sentido da escola pública e da democracia de forma geral, mas que encontra resistência da sociedade civil organizada, principalmente de grupos em defesa da educação, dos direitos das mulheres, da população negra e LGBTQIAPN+ e que não tem lastro nas aspirações da população brasileira.

Palavras-chave

Censura; *homeschooling*; militarização da educação; extrema direita; conservadorismo.

Abstract

Moura, Fernanda Pereira de; Teixeira, Pedro Pinheiro (Advisor). **The pedagogy of the oppressor**: the far-right Project for Brazilian education (2010-2023). Rio de Janeiro, 2025. 292p. Tese de Doutorado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

In this thesis, we investigate the configuration of a far-right political-ideological project for Brazilian education between 2010 and 2023. During this period, we observe the resurgence of a radical populist far-right in the country, which mobilized moral panic against so-called “educational indoctrination” and its supposed struggle in defense of the family as a means of gaining political capital. Political events of the 2010s proved providential for this group, which used the “Escola Sem Homofobia” material—labeled by Bolsonaro as the “Gay Kit” (2011)—the debates around the National Education Plan (2010–2014), and the establishment of the National Truth Commission (2011–2014) as catalysts. Employing democratic rhetoric, they sought to dispute meanings and impose a new, exclusionary interpretation of democracy, human rights, and the right to education. This took shape in opposition to gender and sexuality education, antiracist and multicultural education, in the defense of curriculum Christianization, and in historical and scientific denialism, aiming at dismantling the democratic and emancipatory principles of education in its public purpose. We call this far-right educational project the *Pedagogy of the Oppressor*, not only as a counterpoint to Paulo Freire’s *Pedagogy of the Oppressed*—vilified by this group—but also because “Bolsonaro Opressor” became a rallying slogan in the construction of Jair Bolsonaro, then a congressman, as the great leader of the far-right in the mid-2010s. The central aim is to understand how different initiatives—such as the militarization of public schools and the legalization of homeschooling—are part of the same political-pedagogical project that, under the pretext of combating the “ideologization” of schools, promotes censorship, persecution of educators, and the erosion of the right to education for children and youth in particular, and of democracy in society more broadly. The research adopts a qualitative approach based on documentary analysis of official sources, media reports, public opinion

surveys, and a survey of legislative proposals aimed at censorship and controlling teaching practices. Among the measures analyzed are bills associated with the *Escola Sem Partido* movement, proposals for criminalizing discussions on gender and sexuality, the expansion of school militarization policies (including the National Program of Civic-Military Schools – PECIM), and the advancement of the homeschooling agenda. These instruments reveal the attempt to transfer the right to education from children and adolescents—its rightful subjects—to their parents and guardians, grounded in a familist, conservative, and religious discourse that restricts the freedom to learn and to teach while suppressing debates on race, gender, sexuality, and class inequality. The study concludes that there is an ongoing attempt to rupture with the constitutional principles guiding the right to education in Brazil, with severe impacts on teaching practice, school curricula, the right to education, the very meaning of public schooling, and democracy in general. Nonetheless, this project encounters resistance from organized civil society—particularly groups defending education, women’s rights, and the rights of Black and LGBTQIAPN+ communities—and lacks support in the broader aspirations of Brazilian society, which is not as conservative as the far-right seeks to portray.

Keywords

Censorship; homeschooling; militarized education; far right; and conservatism.

Sumário

1.	Introdução	22
1.1.	O que pretendemos nesse trabalho	26
1.1.1.	Questão da pesquisa	26
1.1.2.	Objetivos	26
1.1.2.1	Objetivos geral	26
1.1.2.2	Objetivos específicos	27
1.1.3.	Hipótese	27
1.2.	Quem Sou eu e por que realizo essa pesquisa?	27
1.3.	Como esse trabalho está organizado	37
1.4.	Referenciais Teóricos	41
2.	Censura e Perseguição na Educação	57
2.1.	O Escola Sem Partido	62
2.2.	A perseguição ao Gênero como ideologia	88
2.3.	O BNCC e a atuação do grupo “Professores contra a Ideologia de Gênero”	98
2.4.	Judicialização e Juridificação da Educação	109
2.5.	As decisões do STF e a extinção judicial do Escola sem Partido	118
2.6.	A censura e a perseguição como Empreendimentos políticos	125
2.7.	Outros projetos de censura na Educação	127
3.	O homeschooling como projeto familista	135
3.1.	A família Bolsonaro	136
3.2.	O neoliberalismo e a Família	140
3.2.1.	O familismo nas políticas públicas	146
3.3.	As Políticas familistas do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humano	152
3.4.	Homeschooling no mundo	158
3.5.	O histórico do Homeschooling no Brasil	166
3.6.	O Homeschooling como prioridade de Bolsonaro	180
3.7.	Os argumentos em defesa do Homeschooling	188

3.8.	As críticas ao Homeschooling	196
4.	A militarização de escolas e a militarização da vida	202
4.1.	O que é a militarização da educação no Brasil?	204
4.2.	Quando surge e como se expande a militarização de escolas	215
4.3.	O Programa Federal de Escolas Cívico-Militares	217
4.4.	Governo do PT acaba com o Pecim mas não proíbe a militarização de escolas	224
4.5.	A nova leva de militarização	228
4.6.	O quantitativo de escolas militarizadas hoje	230
4.7.	Argumentos	234
4.8.	Críticas à militarização	239
5.	Considerações finais: qual a Pedagogia do Oprimido do Século XXI?	250
6	Referências Bibliográficas	267

Lista de siglas e abreviações

ADIN –	Ação Direta de Inconstitucionalidade
ADPF –	Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental
ALERJ –	Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro
BNCC –	Base Nacional Comum Curricular
CNE –	Conselho Nacional de Educação
CLADEM –	Comitê Latino-Americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher
CNPG –	Conselho Nacional de Procuradores-Gerais do Ministério Público dos Estados e da União
CPI –	Comissão Parlamentar de Inquérito
Diversias –	Grupo de Estudos em Diversidade, Educação e Controvérsias (PUC-Rio/CNPq)
ESP –	Escola Sem Partido
IBGE –	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFRJ –	Instituto Federal do Rio de Janeiro
INEP –	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB –	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIAPN+ –	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais, Não-binárias e outras identidades sexuais e de gêneros
MBL –	Movimento Brasil Livre
MDHC –	Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania
MEC –	Ministério da Educação
MMFDH –	Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos
NEED –	Núcleo de Estudos em Educação Democrática
OLÉ –	Observatório da Laicidade na Educação
ONVE –	Observatório Nacional da Violência contra Educadoras e Educadores
PCESP –	Professores Contra o Escola Sem Partido

PECIM –	Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares
PNE –	Plano Nacional de Educação
PNLD –	Programa Nacional do Livro Didático
PSL –	Partido Social Liberal
PUC-Rio –	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
STF –	Supremo Tribunal Federal
TCU –	Tribunal de Contas da União
UERJ –	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF –	Universidade Federal Fluminense
UFRJ –	Universidade Federal do Rio de Janeiro

Lista de Figuras

Figura 1 –	Exemplos de postagens em redes sociais apoiadoras de Bolsonaro	53
Figura 2 –	Capa e trechos da revista Veja sobre a suposta doutrinação existente nas escolas brasileiras	66
Figura 3 –	Postagem do blog Família Bolsonaro sobre o “kit gay”	68
Figura 4 –	Grafo representando as redes do Escola sem Partido	75
Figura 5 –	Postagem do Blog Família Bolsonaro, em que Carlos Bolsonaro exhibe materiais do Movimento ESP	76
Figura 6 –	Modelo de Cartaz Deveres do Professor disponibilizado no site do ESP	77
Figura 7 –	Recorte de reportagem do jornal Gazeta do Povo em que adolescentes mostram o cartaz afixado na parede da sala de aula tal como consta no projeto Escola sem Partido	77
Figura 8 –	Páginas do livro de ciências Projeto Apoema que supostamente conteriam apelo sexual	94
Figura 9 –	Foto de parlamentares contrários à discussão de gênero nas escolas em encontro com o então ministro da Educação Mendonça Filho	103
Figura 10 –	Postagem de Carlos Bolsonaro em rede social atacando a obrigatoriedade de respeito aos direitos humanos na redação do ENEM.	113
Figura 11 –	Distribuição de matérias por categoria e ano	133
Figura 12 –	Rede da Educação Familiar no Brasil	184
Figura 13 –	Modelo das escolas cívico-militares	218
Figura 14 –	Evolução da militarização escolar no Brasil, por rede de ensino (27 de janeiro de 2025)	227
Figura 15 –	Quadro de escolas de educação básica com atuação de militares no Brasil (27 de janeiro de 2025).	232
Figura 16 –	Expansão da militarização na educação básica	238

- Figura 17 – Média do IDEB por escola em 2019 e 2023 por etapa da educação básica comparando escolas em geral e escolas militarizadas 238
- Figura 18 – Comparação de infraestrutura de escolas em geral e escolas militarizadas em 2019 e 2023 comparando escolas em geral e escolas militarizadas 238
- Figura 19 – Capas da revista Recrutinha editada pelo Exército Brasileiro

Lista de Quadros

Quadro 1 –	Projeto Reacionário de Educação	55
Quadro 2 –	Comparativo entre o PL 867/2015 e o PL 246/2019	83
Quadro 3 –	Supostos tipos de doutrinação e seu correspondente caráter anticristão	107
Quadro 4 –	Objetivos da sala de aula política	120
Quadro 5 –	Programas do governo Bolsonaro de perspectiva familista	156
Quadro 6 –	Projetos de “Educação Domiciliar” apresentados na Câmara dos Deputados e no Senado	191
Quadro 7 –	Quadro comparativo tipos de Educação Militarizada	205

Nunca um acontecimento, um fato, um feito, um gesto de raiva ou de amor, um poema, uma tela, uma canção, um livro têm por trás de si uma única razão. Um acontecimento, um fato, um feito, uma canção, um gesto, um poema, um livro se acham sempre envolvidos intensas tramas, tocadas por múltiplas razões de ser de que algumas estão mais próximas do ocorrido ou do criado, de que outras são mais visíveis enquanto a razão de ser. Por isso é que a mim me interessou sempre muito mais a compreensão do processo em que e como as coisas se dão do que o produto em si.

Paulo Freire

A função do historiador é lembrar a sociedade daquilo que ela quer esquecer.

Peter Burke

1

Introdução

Um dos elementos básicos na mediação opressores-oprimidos é a prescrição. Toda a prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra. Daí o sentido alienador das prescrições que transformam a consciência recebedora no que vimos chamando de consciência “hospedeira” da consciência opressora. Por isto, o comportamento dos oprimidos é um comportamento prescrito. Faz-se a base de pautas estranhas a eles - as pautas dos opressores (Freire, 2016, p. 68).

A educação tem se tornado o campo de batalha de uma guerra cultural¹. De um lado, setores progressistas em defesa do direito à educação e dos direitos humanos advogam pelo direito e pela necessidade de uma educação que esteja vinculada ao saber científico de referência, que respeite o saber profissional das/os professoras/es e que cumpra ao seu propósito de garantir a educação integral das/dos educandas/os, que devem ser formadas/os não apenas como trabalhadoras/es, mas também como indivíduos e como pessoas humanas. Do outro lado, grupos reacionários defendem o direito dos pais² a que suas/seus filhas/os recebam uma educação que esteja de acordo com as suas próprias convicções, impedindo que crianças e adolescentes tenham acesso à educação de qualidade e desfrutem plenamente de seus direitos. Esse argumento, repetidamente utilizado tanto na defesa dos projetos de censura dos quais o Escola Sem Partido é um exemplar e dos projetos de *homeschooling*, amplia o poder familiar de tal maneira que sufoca os direitos de pessoas dessa faixa etária mais vulnerável da sociedade.

Nesse mesmo sentido, a direita, ao reafirmar a todo momento a ideia de que os pais são os únicos a terem responsabilidade legal para com as suas crianças,

¹ João Cezar de Castro Rocha (2021) entende a guerra cultural bolsonarista como um projeto de aniquilamento das instituições criadas pela constituição de 1988. Ele destaca como elementos dessa guerra cultural o anticomunismo de Olavo de Carvalho e do Exército Brasileiro e a ideologia de gênero. Emerson Senna da Silveira (2015) aponta uma guerra cultural católica movida principalmente pelos ideais de família heteronormativa. Ambos sublinham as origens do conceito de guerra cultural nas disputadas travadas na sociedade estadunidense da Guerra Fria.

² Nesta tese, adotamos uma linguagem não sexista, buscando maneiras de não utilizar o gênero masculino como forma genérica de referência às pessoas sempre que possível, ainda que saibamos que imperfeições podem ocorrer nessa tentativa de quebra do padrão gramatical normativo. Entretanto, conscientemente, quando nos referirmos ao direito dos pais, optamos por não incluir as mães, mantendo o masculino — supostamente universal — uma vez que, como discutiremos ao longo da tese, estamos tratando de uma lógica de pensamento machista que, realmente, atribui o direito não só sobre a vida dos filhos, mas também das mulheres-esposas ao *pater familiae* aos moldes do direito romano.

reafirma também seus direitos sobre elas, uma vez que, dentro da estrutura de pensamento, tanto da “nova” quanto da “velha” extrema-direita, os direitos surgem apenas do cumprimento dos deveres. Desta forma, crianças e adolescentes deixam de ser sujeitos de direitos e se tornam propriedades dos pais. Assim, esse argumento é utilizado como justificativa para desonerar o Estado de suas obrigações com relação à oferta de educação pública gratuita e de qualidade, e como de limitar a liberdade de aprender e ensinar e divulgar a arte e o saber. Ao se transferir aos pais o direito à educação, eles passariam a ter o direito de atuar como censores, mesmo não possuindo nem qualificação e muito menos direito a isso.

Dessa maneira, pais e responsáveis definem não somente quais temas as/os professora/es podem trabalhar em sala de aula, mas também como devem ser ensinados. Assim, temas que até bem pouco atrás eram vistos como temas canônicos de cada disciplina escolar e sem razão para polêmica, agora começam a ser tratados como “temas controversos” (Moreira; Moura; Teixeira, 2022).

Assim, há disputas na disciplina escolar de História sobre o sentido das Cruzadas, das colonizações e da própria escravidão indígena e africana, que deveriam voltar a ser ensinadas como algo de caráter “civilizador”; da ditadura militar, que teria “salvado o país do comunismo” e teria “matado pouco”; do nazismo, que seria de esquerda etc.

Na disciplina de Ciências, as disputas envolvem afirmar se a Terra é redonda ou plana, passando pelo debate sobre apresentar o estudo sobre o *big bang* e a teoria da evolução de modo a apresentar tais temas em pé de igualdade com o criacionismo, até a dúvida sobre um adolescente de 13 ou 14 anos poder ser informado sobre como funcionam os órgãos do seu sistema reprodutor humano ou não.

Há também debates compartilhados entre as disciplinas Ciências e Geografia, tais como se existe ou não aquecimento global e se agrotóxicos são *mocinhos* ou *vilões*. Ainda na geografia, vemos discussões acerca do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), questionando se o movimento social que reivindica legitimamente que a propriedade e o uso da terra devam obedecer a uma função social e atender ao bem público é, na verdade, um grupo terrorista. Nesse caso composto por mulheres grávidas, pessoas com deficiência, idosos e crianças, entre outros grupos.

Em Língua Portuguesa e Literatura, livros clássicos voltam a causar comoção, às vezes até por razões bastante inesperadas, caso do *Diário de Anne Frank*, que passa a chocar os pais não por retratar uma família judia obrigada a se esconder em um sótão em uma malograda tentativa de escapar da morte pelas mãos das/os nazistas, mas por Anne, a menina de 15 anos, estar descobrindo sua própria sexualidade³.

Os conteúdos de Educação Física também são alvo de ataque quando englobam capoeira, ioga, e tai chi chuan, compreendidas como atividades físicas que seriam utilizadas como cavalos de troia para introduzir valores de religiões não cristãs nos corações e mentes de estudantes. Entretanto, mesmo os esportes “ocidentais” podem ser problemáticos quando não obedecem rígidas regras não oficiais de gênero, como meninos jogam futebol e meninas jogam handebol ou vôlei ou quando, no pior dos mundos, os times são mistos.

Nesta perspectiva conversadora, o currículo precisa ser desinfetado de qualquer sinal de multiculturalismo, entendido como esquerdismo. O currículo da escola bolsonarista precisa ser monocultural: branco, masculino, cis, hétero e cristão. Definitivamente, não há lugar para a diferença em uma escola “sem partido” (Moura; Araújo, 2018), na qual os pais e responsáveis – conservadoras/es – têm total poder de decisão sobre o que é ou não ensinado às crianças e adolescentes.

O avanço da extrema direita sobre a educação no Brasil teve, ao longo dos anos, amplo alcance em termos de tentativas de aprovação de projetos de lei e políticas que censurariam professora/es e atacariam a educação democrática e as derrotas desses grupos em esferas judiciais — notadamente no Supremo Tribunal Federal (STF) em 2020 — representaram enorme vitória para educadoras/es e para a educação brasileira. Entretanto, apesar das profundas ligações da família Bolsonaro com o movimento Escola sem Partido, não há notícias de que tenha havido um real esforço para aprovar esse projeto ou similar durante os quatro anos em que Bolsonaro permaneceu na presidência. Ao mesmo tempo, tanto a imprensa quanto parlamentares de esquerda e centro davam conta de que o Ministério da Educação (MEC), sob comando de um bolsonarista, seria marcado pela inação,

³ Para saber mais, veja a seguinte matéria: TAMAMOTO, Vinícius. Fundação Anne Frank sobre pais que viram pornografia em diário: ultrajante e ridículo. **Veja**, São Paulo, 6 jun. 2021 [atualizado em 7 jun. 2021]. Disponível em: <<https://vejasp.abril.com.br/cidades/fundacao-anne-frank-sobre-pais-que-viram-pornografia-em-diario/>>. Acesso em: 28 nov. 2024.

fosse por incompetência ou por escolha deliberada de não tocar a política educacional. Dizia-se que o MEC se encontrava em caos generalizado e que o governo não tinha um projeto para a educação.

No entanto, esse governo supostamente sem plano, conseguiu aprovar na Câmara a proposta de *homeschooling*, projeto sem nenhum apelo popular no país, e procedeu a uma massiva militarização de escolas, via Programa de Escolas Cívico-Militares (PECIM). Essa iniciativa sim, infelizmente, contou com apoio popular, ainda que este apoio deva ser problematizado. Além disso, o *homeschooling* — assim como outras políticas de menor alarde — foi fruto de uma atuação conjunta do MEC e do Ministério da Mulher, Família e Direitos humanos, enquanto o PECIM foi fruto de uma atuação conjunta do MEC com o Ministério da Defesa.

Ficamos, então, com a questão sobre como um governo sem projeto para a educação seria capaz de pautar tal debate no Legislativo federal, de coordenar políticas interministeriais e implementar uma política com tamanha velocidade. Da mesma forma, esses questionamentos, invariavelmente, levam a mais um: por que o governo não implantou o Programa Escola sem Partido?

Se atualmente, por um lado, já dispomos de significativa produção acadêmica sobre o Escola sem Partido (ESP), ainda é preciso aprofundar o estudo do avanço da extrema direita, principalmente nas questões educacionais, ao longo dos últimos 15 anos, e em especial durante o governo Bolsonaro. Por isso, lembremos de que maneira o Escola sem Partido e seus defensores agiram após as decisões do STF e ao longo da presidência de Bolsonaro.

Vale indagar ainda: as políticas educacionais daquele governo tiveram relação com a agenda do movimento em estudo?? Como a pauta da defesa da família tradicional e a defesa do direito dos pais sobre os das crianças foi defendida e articulada por lideranças da extrema direita? Qual o interesse da extrema direita na aprovação da militarização de escolas e da regulamentação/descriminalização do *homeschooling*? Essas políticas têm conexão? Poderíamos dizer que há um projeto da extrema direita para a educação?

Esta pesquisa parte do pressuposto de que a perseguição a educadora/es e o projeto reacionário de educação da qual faz parte foi levada a cabo pela extrema direita e a beneficiou diretamente num movimento constante de retroalimentação. Ou seja, trabalhamos com a hipótese de que os ataques à educação como um todo

— se democrática especialmente — e a educadoras/es em particular, não são separados de um ataque às instituições democráticas e à democracia em geral. Entendemos também que a erosão de um projeto de educação democrática não se dá apenas do ponto de vista prático, objetivo, mas também vai sendo minado do ponto de vista discursivo⁴. Tais ataques, apesar de estarem sendo ensaiados há mais tempo, seguem em um *continuum* a partir dos anos 2010, chegando ao seu ápice às vésperas do governo Bolsonaro, mas também fortemente durante, quando foi possível observar uma série de investidas contra instituições e direitos das/os cidadãs/os, sobretudo as/os pertencentes a grupos mais vulneráveis e a minorias políticas, em um claro processo de desdemocratização da educação em particular e da sociedade em geral.

1.1.

O que pretendemos nesse trabalho

1.1.1

Questão da pesquisa

Diante da conjuntura apresentada até aqui, nesta pesquisa, nos propomos investigar como se configura o projeto da extrema direita para a educação brasileira hoje.

1.1.2

Objetivos

1.1.2.1

Objetivo geral

⁴ Entendemos discurso como “um conjunto de regras anônimas, históricas sempre determinadas no tempo espaço, que definiram em uma dada época, e para uma área social, econômica, geográfica, ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa” (Foucault, 1960, p. 43).

O objetivo geral deste trabalho é investigar a influência da extrema direita na política educacional ao longo dos últimos anos, principalmente no período do governo Bolsonaro.

1.1.2.2

Objetivos específicos

- a) Investigar o que aconteceu com o movimento Escola sem Partido, buscando entender por que, ao contrário do que era esperado, o projeto de lei (PL) de mesmo nome inspirado em suas ideias não se efetivou em forma de lei;
- b) Entender por que o *homeschooling* e a militarização de escolas se tornaram prioridades do governo Bolsonaro;
- c) Compreender se, e como, essas políticas impactam o direito à educação.

1.1.3

Hipótese

Nesta tese, consideramos a hipótese de que tanto o governo Bolsonaro em particular quanto a extrema direita em geral têm um plano para a educação brasileira que visa a desdemocratizar, tanto o acesso à educação pública, gratuita e de qualidade quanto o currículo da educação brasileira.

1.2

Quem sou eu e por que realizo essa pesquisa?

Como se vê pelo título da seção, aqui, é necessário lançar mão de uma expressão mais pessoal, já que aqui falo de minha trajetória e de sua relação com a pesquisa, demonstrando minha imersão no campo de investigação. Por isso mesmo, se faz necessária a primeira pessoa.

Durante minha primeira banca de qualificação, foi apontada a necessidade de deixar claro no texto o meu envolvimento com o tema desta tese, relação que se

estende para além da relação de pesquisadora. Assim, faço a seguir uma apresentação da minha trajetória, destacando meu envolvimento com o tema. Aproveito a oportunidade para explicar os caminhos tortuosos pelos quais esta pesquisa de doutorado, que entendo como, em grande medida, uma continuidade de minha pesquisa de mestrado, passou, e também para dar os devidos créditos a todas as pessoas que, de alguma forma, me ajudaram a construir essa tese.

Logo após ter concluído a graduação, na UERJ, comecei a trabalhar como professora de História em um pré-vestibular comunitário. No ano seguinte, ingressei na rede municipal de educação do Rio de Janeiro, na qual permaneci por 10 anos, e na rede estadual, na qual trabalhei por um ano. Além dessas experiências profissionais, fui também professora em uma escola particular de bairro, substituta em um colégio tradicional da elite carioca e, agora, também substituta no Colégio de Aplicação da UERJ. Isso me permitiu perceber como as possibilidades de ação de uma/um professora/or, sua liberdade de ensinar e de expressão e seus direitos trabalhistas não são igualmente respeitados em qualquer ambiente educacional.

O valor dado à educação pelas/os estudantes, suas famílias e pela comunidade escolar influenciava no grau de liberdade e no tipo de vínculo estabelecido. Também notei como a precarização das condições de trabalho por si só já levava a uma diminuição do que seria tratado em sala de aula. Uma professora ou um professor sem tempo para planejar e sem o material mínimo de trabalho, como um livro didático ou possibilidade de impressões, tendo que ensinar sobre as muitas formas do viver no tempo e no espaço, usando apenas sua criatividade, seu corpo e sua voz, pode muito menos que alguém que tem livros, computadores, internet e visitas de campo à sua disposição. Como professora comprometida com a ciência, com a verdade histórica, com a laicidade do Estado, com uma educação em direitos humanos (em especial de mulheres, pessoas LGBTQIAPN+ e pessoas negras) e com a luta pelo direito à educação, sempre precisei lidar com pressões e assédios devido aos temas e à forma com que eu trabalhava.

Tive a sorte de ter feito especialização em Gênero e Sexualidade no Instituto de Medicina Social da UERJ, uma pós-graduação que surgiu de demandas do movimento feminista para que o Governo Federal investisse na formação em grande escala de pessoal qualificado para tratar das questões de gênero e sexualidade. Depois de quatro anos como professora da rede municipal, sentia a necessidade de discutir as questões de gênero e raça que apareciam na escola e sobre as quais não

tinha com quem debater naquele momento no espaço escolar. O mesmo acontecia nos espaços sindicais que, a meu ver, deveriam ser também locais de formação intelectual das/os educadores, mas não cumpre esse papel a contento.

Também para minha sorte, quando minha estava para concluir a especialização, em 2014, surgiu o mestrado profissional em Ensino de História (ProfHistória), na UFRJ, no qual ingressei com o intuito de pesquisar como as relações de gênero são trabalhadas no ensino de História. Entretanto, em 2015, o movimento Escola Sem Partido começava a ganhar força juntamente com a perseguição aos estudos de gênero, chamados pelos conservadores de “ideologia de gênero”. Em 2013 e 2014, a rede municipal e a rede estadual do Rio de Janeiro haviam feito uma enorme greve, da qual participei ativamente enquanto parte do comando de greve e, provavelmente não por acaso, naquele momento, o então deputado estadual Flavio Bolsonaro encomendou a Miguel Nagib, advogado, hoje procurador do estado de São Paulo, um PL que sintetizasse as ideias do seu movimento. Nagib atendeu à solicitação. Seu projeto foi, então, apresentado na Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro (ALERJ) por Flavio Bolsonaro; na Câmara de Vereadores por seu irmão, Carlos Bolsonaro e, a partir do Rio de Janeiro, se espalhou para todo país.

A todo momento, eu me perguntava por que discutir as relações de gênero se os inúmeros projetos que tramitavam (e boa parte ainda tramita), caso aprovados, nos proibiriam de tratar esta temática em sala de aula. Foi assim que eu, minha então orientadora, Alessandra Carvalho, e a coordenadora nacional do ProfHistória, professora Marieta de Moraes Ferreira, decidimos que, em vez de apenas mencionar a existência do ESP e de leis *antigênero*, este seria o foco principal da minha pesquisa. Assim, minha dissertação, defendida em dezembro de 2016, se tornou o primeiro trabalho acadêmico, seja de mestrado ou de doutorado, sobre a o movimento ESP.

Em minha pesquisa de mestrado, investiguei tal movimento e os projetos que levavam o mesmo nome, bem como todos os outros que visassem ao à quebra da autonomia docente que tramitavam na esfera federal, em estados e em municípios do Brasil até aquele momento. Analisei o conteúdo dos projetos de lei federal, além das filiações partidárias e religiosas dos proponentes de todos os 60 projetos de lei em andamento no país até então.

Verifiquei uma enorme presença de projetos específicos contra a chamada "ideologia de gênero", agenda que unia parlamentares católicos e evangélicos. Essa tentativa de censura, apresentada como projeto em defesa da família, produzia e articulava a seu favor uma onda de pânico moral. Muito se falava sobre o ESP e a falácia da "ideologia de gênero" serem invenções dos grupos evangélicos. Todavia, ao investigar a fundo o movimento, seu criador e os propositores dos projetos de censura, ficou provado que se tratava sim de um projeto de cunho fundamentalista religioso, mas cristão, sem restrição a uma religião somente, envolvia grupos evangélicos neopentecostais e católicos ligados ao movimento de renovação carismática.

O levantamento de todos os projetos de lei existentes no Brasil até aquele momento, também se revelou bastante relevante, já que nenhuma investigação do tipo havia sido realizada até então: nem por entidades de classe de educadora/es, nem por organizações da sociedade civil ou pela mídia. Minha pesquisa, apesar de empreendida na UFRJ, me uniu a um grupo de pesquisa e militância recém-criado na Universidade Federal Fluminense (UFF), o coletivo Professores Contra o Escola Sem Partido (PCESP), coordenado pelo professor Fernando Penna, que englobava alguns de seus estudantes de Pesquisa e Prática de Ensino (PPE) interessados no tema, como Renata Aquino e Diogo Salles. Assim, a pesquisa que realizei no mestrado pôde ser publicizada nas redes do coletivo e alcançar um público amplo, para além da academia. Dessa maneira, a dissertação vem sendo citada em inúmeros trabalhos acadêmicos posteriores sobre o tema e para embasar o debate público sobre os movimentos de censura com reportagens, tanto em mídia alternativa quanto em grandes veículos de imprensa.

Eu e colegas do coletivo PCESP continuamos atualizando o levantamento surgido com a dissertação. Atualmente, há mais de 150 projetos listados. O levantamento foi uma das principais fontes do relatório *Igualdade de gênero, violência e liberdade de expressão na escola sobre a censura e a perseguição aos docentes*, elaborado por sete entidades e entregue a Comissão Interamericana de Direitos Humanos em sua visita ao Brasil, em novembro de 2018. Na ocasião, representando o Coletivo PCESP, defendi a ideia de que professores são defensores de direitos humanos, pois somos nós quem ensinamos sobre essa temática de maneira geral e sobre os direitos de cada minoria política em particular. Além disso, fazemos a tradução, para os estudantes, das notícias atuais e de momentos da

história passada como violações de direitos e porque somos nós que garantimos os meios para que as/os estudantes exijam respeito aos seus direitos.

Desde 2018, Renata Aquino e eu, enquanto membras do PCESP, participávamos da Articulação contra Censura na Educação. Movimento de articulação de entidades do campo educacional e de defesa dos direitos das mulheres, da população negra, da população LGBTQIAPN+ e das crianças, iniciativa idealizada e coordenada por Denise Carreira, então coordenadora do Projeto Gênero e Educação da Ação Educativa.

Com a chegada ao poder de Jair Bolsonaro, novos ataques à educação surgiram e o grupo se converteu em Articulação contra o Ultraconservadorismo na Educação. Foi essa articulação que entrou como *amicus curiae*⁵ nos 15 processos contra leis que recusavam o debate de gênero e impunham censura, aprovados em diferentes municípios e no estado de Alagoas em tramitação no STF. Até a presente data, obtivemos vitória em dez dos processos já julgados e a expectativa, bastante realista, é que venceremos também todas as ações do tipo que venham a ser julgadas. O levantamento dos projetos de lei também foi utilizado nessas ações.

Com a pandemia de COVID-19, a partir de março de 2020, as reuniões começaram a ser realizadas de modo *online*, o que permitia que nós do PCESP, mesmo baseados no Rio de Janeiro, pudéssemos participar de todas as reuniões⁶. Nosso objetivo, como sempre, era agir da forma mais rápida e eficaz possível, para impedir que o direito à educação fosse destruído.

Nesse sentido, era preciso produzir com rigor acadêmico, mas de forma rápida, para embasar jornalistas de grandes veículos, elaborar estratégias de comunicação das entidades, elaborar peças jurídicas a serem apresentadas à justiça brasileira e órgãos internacionais etc. Passamos a agir em situações relativas não apenas às leis de censura, e à reforma do ensino médio contra as quais já vínhamos agindo, mas também contra o *homeschooling*, a militarização de escolas, o uso do disque 100⁷ para perseguir educadora/es, as mudanças no Programa Nacional do

⁵ O *amicus curiae* (amigo da corte) está previsto no art. 138 do *Novo Código de Processo Civil* entre uma das hipóteses de intervenção de um terceiro em um processo com o objetivo de auxiliar e aprimorar as decisões e dar suporte técnico ao magistrado, a fim de democratizar e pluralizar os debates sobre temas de reconhecida repercussão social.

⁶ A Ação Educativa é sediada em São Paulo (SP). Devido à enorme quantidade de ataques do governo Bolsonaro à educação, as reuniões precisaram ocorrer quinzenalmente, com eventuais reuniões emergenciais adicionais.

⁷ Serviço telefônico para atender a denúncias de violação de direitos humanos. Durante o governo Bolsonaro, por iniciativa de Damares Alves e do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos

Livro Didático (PNLD), contra quem, através do combate ao uso do nome social por pessoas transgênero e de banheiros de acordo com o gênero da pessoa e da linguagem não sexista, combate o direito de pessoas trans à educação. Em 2023, a coordenação da articulação se tornou colegiada, então Renata Aquino e eu passamos a fazer parte também desta instância, juntamente com Denise Carreira, Barbara Lopes, Marcele Mathias, Suelaine Carneiro, Salomão Ximenes e Ligia Ziggiotti de Oliveira.

Ainda no contexto da pandemia, iniciei o doutorado no Programa de Pós-graduação da PUC-Rio, sob orientação do professor Pedro Teixeira. Desde então, foram três anos de participação no grupo de pesquisa Diversias, onde também estudávamos os ataques atuais à educação, tendo contato com outra/os orientanda/os que estudavam temáticas afins às minhas, como a atuação conservadora nos PLs de educação no Congresso Nacional e em uma cidade da região metropolitana do Rio de Janeiro, o conservadorismo entranhado nos conselheiros tutelares e o *homeschooling*.

Como, em meus trabalhos, foco bastante atenção na questão do fundamentalismo religioso e da laicidade, também acabei me aproximando do Observatório da Laicidade na Educação (OLÉ), que me levou a ser chamada a participar, em 2022, das oitivas da Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) contra Intolerância Religiosa da ALERJ, apresentando o caráter de racismo religioso dos ataques feito aos conteúdos trabalhados nas aulas de História.

Em 2023, o coletivo PCESP conseguiu, pela primeira vez, estabelecer diálogo institucional com o Governo Federal via Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi-MEC) e via ouvidoria do Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania (MDHC). Assim, conseguimos criar o Observatório Nacional da Violência contra Educadoras/es (Onve), através de um Termo de Execução Descentralizada de recursos do MEC para a UFF, tendo então como coordenadores o professor Fernando Penna (UFF) e a professora Amanda Mendonça (UERJ). O objetivo principal do Observatório é lutar contra censura e perseguição contra educadoras/es de todas as etapas da educação formal em todo país. Para isso, o observatório está realizando, no

Humanos (MMFDH), foi criado um protocolo para que denúncias de “doutrinação” nas escolas pudessem ser acolhidas por esse meio.

momento da escrita desta tese, uma pesquisa de caráter nacional, com vistas a entender como ocorre a censura contra educadores e quem são seus principais alvos.

Uma primeira versão da pesquisa foi idealizada ainda em 2018 pelo movimento PCESP, mas não foi ao ar por falta de recursos para garantir a segurança dos dados. Entregamos a pesquisa, então, à Frente Nacional Escola sem Mordada, que, inicialmente, decidiu colocar a pesquisa no ar; porém, por razões alheias ao coletivo, isso não se concretizou.

Outro passo fundamental foi dado pela professora Pâmella Passos (IFRJ), que realizou um projeto⁸ para saber se professores perseguidos precisariam de refúgio. Para desenvolver seu projeto, ela nos procurou pedindo informações de nossa pesquisa. Os resultados de sua pesquisa nos ajudaram a idealizar nosso observatório, mostrando, mais uma vez, como a união de diferentes entidades do campo educacional faz a diferença no combate à perseguição contra educadora/es.

A pesquisa “Educadores são Defensores dos Direitos Humanos” mostrou que, além do auxílio jurídico, quase em igual número, há uma demanda por auxílio psicológico por parte de educadoras/es perseguidas/os. Desta forma, o observatório, além de efetuar a pesquisa, desenvolve protocolos jurídicos e psicológicos a serem implementados pelo poder público, sindicatos, associações científicas etc. Paralelamente, vem realizando mudanças no Disque 100, para que o órgão, usado no governo Bolsonaro para perseguir educadora/es, passe a ser capaz de acolher esse grupo de agora em diante.

A pesquisa em curso atualmente intitula-se “A violência contra educadores como ameaça à educação democrática” e é fruto de dois anos de estudos e debates no Núcleo de Estudos em Educação Democrática, da UFF (NEED-UFF), coordenado pelos professores Fernando Penna e Fernando Seffner, além de mais um ano de aprofundamento em debates no âmbito do próprio observatório e com os membros de seu conselho consultivo⁹.

Ao longo de minha trajetória, tenho tentado fazer tanto pesquisas socialmente referenciadas, quanto difundir ao máximo seus resultados, de forma a buscar agir sobre a realidade, sempre em defesa da democracia, dos direitos humanos e dos

⁸ Projeto de pesquisa “Educadores são Defensores dos Direitos Humanos: um estudo de viabilidade para criação de um programa de acolhimento do IFRJ”.

⁹ A lista de entidades membras do conselho consultivo encontra-se disponível em: <https://onveuff.com/conselho-consultivo/>

valores democráticos, os mesmos valores que defendo quando atuo como professora na educação básica. Boa parte do que apresento nesta tese envolve material publicado e apresentado em diferentes espaços e em diferentes oportunidades.

Esta apresentação de trajetória busca destacar claramente minha notória limitação quanto ao distanciamento em relação ao tema da pesquisa. Esta tese resulta de pesquisa engajada. Sou uma militante em defesa dos direitos humanos em geral e do direito à educação em particular. Minhas reflexões são fruto da atuação em muitos espaços acadêmicos e de militância ao longo dos últimos 12 anos e da minha atuação na educação nos últimos 16 anos.

Acredito que o livre pensar não é pensar sozinho, muito pelo contrário, no mundo neoliberal que atomiza os sujeitos, pensar livremente é conseguir se encontrar para pensar, discutir análises e propostas de atuação política e construir em conjunto um conhecimento socialmente referenciado, que sirva sobremaneira para garantir direitos aos segmentos mais vulneráveis da sociedade. Minha participação direta, em diferentes momentos, em organizações que, de uma forma ou de outra, resistiram aos ataques da extrema-direita à educação, me permitiu ter acesso a informações e subsídios analíticos que, do contrário, dificilmente teria disponíveis.

Da mesma forma, acredito piamente no que Nilma Lino Gomes (2017) aponta em *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação* sobre o fato de os movimentos sociais produzirem conhecimento científico e legítimo e que a academia não deve confundir o rigor científico com a ausência do humano — das histórias, dos sentimentos, dos afetos — e, acrescentaria eu, dos sonhos.

Nesse sentido, a própria seleção de fontes e a escolha do referencial teórico não se deu pelo processo de escrita da tese de modo restrito, envolve o processo de resistência aos ataques conservadores, que demandou a escrita de falas públicas, artigos e entrevistas para a mídia, escrita de notas técnicas, relatórios, levantamentos, releases, elaboração de roteiros de podcasts e de vídeos, e mesmo a elaboração de artigos acadêmicos, que iam sendo escritos e lançados para fazerem parte da luta em defesa de uma educação pública, gratuita, laica, de qualidade e garantidora dos direitos humanos. De maneira nenhuma, esse objetivo fragilizou o rigor acadêmico — e nem poderia —, uma vez que todas/os as/os pesquisadoras/es

que lançam um fruto de pesquisa sobre um tema quente, fazendo ampla divulgação, e com um posicionamento muito claro de conter os avanços da extrema-direita, estão se colocando – imagino que todos estejam cientes – como alvos possíveis desses grupos, por isso suscetíveis não apenas à saudável e democrática discordância acadêmica, mas também à exposição nas redes da extrema-direita, visando ao nada democrático linchamento virtual.

Assim como foi feito o histórico da pesquisadora, julgo também necessário fazer o histórico específico da pesquisa. Em minha dissertação de mestrado, destaquei prioritariamente o aspecto do fundamentalismo religioso. Além disso, pensava em termos de conservadorismo e de neoliberalismo como dois movimentos divergentes agora se combinavam de uma forma que até poderia ser entendida como contraditória. Foi principalmente com a leitura de Wendy Brown (2019) e de seus leitores brasileiros e estrangeiros que comecei a entender o conservadorismo como parte intrínseca do neoliberalismo e perceber a família, de fato, como muito mais do que um simples recurso retórico dos grupos que estudava, mas como uma parte estruturante do seu pensamento.

Da mesma maneira, a própria forma de renomear os grupos que estudava passou a ser um elemento relevante, devido às mudanças ocorridas na política brasileira ao longo destes últimos nove anos, desde que defendi a dissertação. Ainda durante a finalização da escrita do texto final do mestrado, houve o golpe contra a presidenta Dilma Rousseff. Nos anos que se seguiram, entre a entrada no doutorado e a redação desta tese, parece que passamos a viver em um outro mundo. Passamos por dois anos de governo Temer, Donald Trump foi eleito para seu primeiro mandato, assassinaram Marielle Franco, Lula foi preso e Jair Bolsonaro eleito presidente da República, além de parlamentares “bolsonaristas” em quantidades avassaladoras para todas as esferas de governo nas últimas eleições.

Para completar o quadro, o mundo enfrentou a pandemia de COVID-19 e o governo brasileiro, além de ter se recusado a se guiar pela ciência, atrasou a compra de vacinas, ao tudo indica para lucrar com o processo. Esse mesmo governo incentivou e facilitou a compra de armas, elemento posto como símbolo de uma hipermasculinidade, através do afrouxamento da legislação para registro como caçador e colecionador — os CACs. Não por coincidência, vimos disparar o aumento dos ataques violentos às escolas.

Acompanhamos através da mídia, uma tentativa de golpe de Estado nos Estados Unidos, não devidamente punida. Em Gaza, um genocídio se configurava. Ao mesmo tempo em que houve a descriminalização do aborto em diferentes partes da América Latina, vimos um retrocesso em relação ao direito ao aborto nos EUA, e a emergência do fenômeno das *tradwife* e *esposas troféu* tomando as redes sociais.

Depois de 580 dias preso, Lula foi solto; O STF julgou inconstitucionais as leis de censura na educação e votou pela descriminalização da maconha para uso pessoal. Passamos por uma retirada massiva dos nossos direitos trabalhistas, em que ser trabalhador vinculado a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) virou xingamento. As pessoas foram convencidas de que exercer trabalhos precários era empreendedorismo e, depois da covid-19 a nova pandemia que tomou o país é a de *bets* (apostas). Ao mesmo tempo, Lula foi eleito para seu terceiro mandato, Bolsonaro tentou dar um golpe de Estado. Dilma Rouseff se tornou presidenta do banco dos BRICS¹⁰ e obteve seu reconhecimento como anistiada política, Trump foi eleito para seu segundo mandato e as empresas Google, Meta e X se alinharam com seu governo. O Brasil decide, enfim, regulamentar as *big techs*, Bolsonaro e outros envolvidos na trama golpista, incluindo alguns generais, são indiciados, a data do julgamento é marcada e Eduardo Bolsonaro foge para os EUA, onde começa a tramar, junto ao governo Trump, contra o Brasil. Ainda assim, provavelmente no dia da defesa desta tese, tanto um ex-presidente — Bolsonaro — quanto altos oficiais das forças armadas terão sido condenados por tentativa de golpe de Estado.

Escrever uma tese sobre essa conjuntura nesta conjuntura não foi nada fácil. Havia ansiedade constante, principalmente pela sensação de que precisava abordar todos os ataques contra a educação e a democracia na tese. Desde o início de meu processo de doutoramento, desejava falar sobre as leis de censura e a sua relação com o governo Bolsonaro mas os ataques eram tantos que não fazia do que deveria focar. Foi o próprio Bolsonaro, ao se utilizar do pânico moral contra a *doutrinação* e contra a “ideologia de gênero”, para chegar ao poder e ao ter elegido o *homeschooling* e a militarização de escolas como as prioridades de seu governo, que me mostrou para onde deveria olhar.

Da mesma forma, foi a radicalização da política, seja no Brasil, seja no mundo, que fez com que os pesquisadores fossem substituindo termos como

¹⁰ Grupo de países — Brasil, Rússia, Índia e China e África do Sul — de economia emergente em busca de fortalecimento econômico e político, de modo cooperativo.

conservadores, reacionários, neoliberais, e fossem cada vez mais adotando termos mais incisivos, como extrema-direita, que decidi usá-lo neste trabalho, por entender que o nível de radicalidade das ações desses grupos estudados não poderia ser entendido como mostra apenas de conservadorismo político, ao menos não no século XXI.

1.3

Como esse trabalho está organizado

Aqui, podemos voltar ao uso da primeira pessoa do plural, porque, como sabemos, uma pesquisa envolve outros sujeitos. Na subseção anterior, foi necessário contextualizar de modo individual o percurso, por isso mudamos essa abordagem.

Na introdução, tratamos da nova ascensão da extrema-direita e de seu projeto educacional. Mostramos como essa mobilização segue uma tendência mundial e ocorreu no Brasil pela via eleitoral, utilizando-se dos ritos e do vocabulário da democracia em um processo que vem sendo chamado de desdemocratização, por seu caráter gradual e pela utilização dos mecanismos democráticos de participação para erodir a democracia.

Explicitamos ainda como Bolsonaro se tornou presidenciável através de um processo de radicalização da sociedade do qual foi, ao mesmo tempo, produto e produtor, ao criar para si a *persona* “Bolsonaro Opressor”. Mostramos também como a extrema-direita se organiza através de uma guerra cultural, mobilizando conservadorismo e neoliberalismo, ou, segundo as ideias de Wendy Brown (2019), o neoliberalismo, que é invariavelmente conservador, contra o medo do comunismo, das maiorias minorizadas politicamente — mulheres e população não branca — e contra as dissidências sexuais e de gênero. Além disso, evidenciamos, seguindo Luiz Antônio Cunha (2016), que, mais do que projetos de lei e políticas públicas isoladas, o que existe é um projeto de educação, que aqui chamamos de pedagogia do opressor.

Em seguida, no capítulo 1 — Censura e perseguição na educação —, nos dedicamos à parte mais identificável desse projeto, que é o “movimento” e a série de projetos de lei “Escola sem Partido”. Trazemos uma história do ESP, mostrando

que, apesar de seu foco anticomunista, o projeto sempre teve um caráter familista e ganhou mais força quando passou a se utilizar do pânico moral contra a chamada “ideologia de gênero”.

Assim, vimos como o ESP operou durante a maior parte de sua história, numa dupla frente de judicialização e juridificação da educação brasileira, tornando a perseguição sistemática contra educadoras/es um grande empreendimento político, garantindo votos e proeminência para os que se colocam como defensoras/es da infância e da família, estimulando o ódio a professora/es. Desse modo, após a “extinção judicial” dos projetos ESP devido às decisões do STF, notamos que uma janela de oportunidades tinha sido aberta e outros projetos de censura continuaram a ser apresentados para a educação e a censura e a perseguição a educadoras/es continuou, em grande medida por ser bastante lucrativa politicamente para a extrema direita. No capítulo, adotamos uma abordagem qualitativa, crítica e mormente documental, apoiada na análise de fontes legislativas, judiciais e discursivas, incluindo projetos de lei, decretos federais, decisões do STF, manifestações ministeriais e materiais de movimentos como o ESP.

Expusemos, além disso, outras frentes do projeto educacional da extrema direita, tratando do *homeschooling* e da militarização de escolas. Dedicamos um capítulo a cada uma das frentes.

No capítulo 2 — O *homeschooling* como projeto familista — analisamos importância do discurso familista para a extrema-direita. Destacamos nossa opção por nos referir ao projeto em seu termo original, em inglês, e não através das traduções que têm sido propostas, como *educação domiciliar* e *ensino domiciliar*, por entendermos que tais termos são contraproducentes do ponto de vista da pesquisa acadêmica e da atuação política, por serem passíveis de confusão com a educação que todas as famílias ofertam para suas crianças e adolescentes, ou com casos de *atendimento escolar domiciliar*, em situações nas quais a/o estudante realmente precisa de atendimento em casa, por alguma impossibilidade de manter a frequência à escola, por motivo de doença ou acidente por exemplo ou outros que demandem a apresentação de atestado médico, ou mesmo no caso da educação que era oferecida nos lares antes da universalização da escola pública por falta de escolas ou vagas ou pelo costume de não se enviarem meninas à escola.

Nesse sentido, optamos por utilizar o nome em inglês, para mostrar sua novidade e seu caráter alienígena para a realidade educacional do país que

universalizou a educação pública e construiu o consenso de que o lugar de crianças e de adolescentes é na escola. Dessa forma, destacamos como aceitável apenas a tradução proposta por Penna (2019) — *escolarização doméstica* — que evidencia o caráter paradoxal próprio do termo.

Assim, tratamos a “família Bolsonaro” como um negócio, uma marca registrada, do Jair e de seus familiares, observando a importância da família para o neoliberalismo, que tem como parte constituinte de sua ideologia a premissa de que não existe sociedade, apenas indivíduos (homens) e suas famílias lutando para sobreviver em uma selva de indivíduos sem regulação do Estado.

Com isso, evidenciamos como o familismo fez e faz parte da lógica de oferecimento da política pública mesmo em governos posicionados mais à esquerda, que, no entanto, toma novo vulto quando da ascensão de Bolsonaro à presidência, podendo ser entendido como uma ideologia que retira direitos dos membros mais vulneráveis da sociedade, como mulheres, crianças e adolescentes, idosos, pessoas com deficiência e população LGBTQIAPN+ e mencionamos outras políticas familistas para o campo educacional, para além do *homeschooling*, para dimensionar a real importância do familismo no governo Bolsonaro

Do mesmo modo, chamamos atenção para o papel fundamental que o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos e suas representantes Damares Alves e Ângela Gandra tiveram na elaboração dessas políticas. Para isso, traçamos um histórico do *homeschooling* nos EUA, dando a ver sua ligação com a lógica que permitiu que Ronald Reagan fosse eleito, a estratégia de difusão do modelo por redes de lobistas que atuam internacionalmente e o histórico do movimento no Brasil, desde os anos 1990 até hoje, centralizando os projetos de lei apresentados no Congresso Nacional, com especial atenção aos argumentos utilizados pelos seus propositores. Dessa maneira, vemos a virada de chave ocorrida por volta dos anos 2010, em que se apresentam argumentos a favor e contra o *homeschooling* sem nunca pretendermos nos apresentar como neutros nesse debate.

Adotamos aqui uma abordagem qualitativa, crítica, documental e bibliográfica, voltada à análise de projetos de lei federais e estaduais sobre o *homeschooling*, discursos parlamentares, pronunciamentos do MMFDH, notas técnicas do MEC, além de documentos e manifestações públicas de grupos como a Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED) e redes de *advocacy* religiosas.

Da mesma forma, construímos o capítulo 3 — A militarização de escolas e a militarização da vida —, no qual tentamos dirimir uma série de mal-entendidos sobre a militarização de escolas, começando pela diferenciação entre escolas militares, destinadas quase em sua totalidade à formação de militares; colégios militares, mantidos pelas Forças Armadas e pela segurança, mas destinados a formar civis, e escolas militarizadas, mantidas por verba da educação e destinadas à formação de civis, com emprego de pessoal militar e métodos da caserna.

Traçamos o histórico destas políticas de militarização em diferentes localidades e mostramos como a criação do Programa de Escolas Cívico-Militares (Pecim), significou uma virada de chave que levou a uma explosão no número de escolas públicas militarizadas mesmo que fora do guarda-chuva do Pecim, uma vez que a existência do programa federal gerou uma demanda e abriu também uma janela de oportunidade para políticos disputarem o espólio bolsonarista. O contexto gerou uma pressão do campo educacional que empurrou o governo Lula para encerrar o programa, mas, infelizmente, não conseguiu impeli-lo também a agir pela proibição da militarização.

Por fim, nos dedicamos a apresentar argumentos favoráveis e contrários ao empreendimento, destacando o tamanho do problema que a militarização de escolas representa, tanto para as/os estudantes das camadas populares, alvo dessas políticas quanto para a defesa da democracia em um país que ainda naturaliza a presença dos militares em sua vida civil. Nesse capítulo, nossa abordagem é qualitativa, crítica e, acima de tudo, bibliográfica. A análise documental se baseou principalmente em documentos e sites das Forças Armadas sobre a educação ofertada por cada uma das forças.

Concluimos com um apanhado de como podemos entender que essas políticas representam um projeto educacional de extrema-direita que aqui chamamos de pedagogia do opressor e a importância de combatê-lo com uma “pedagogia do oprimido” aos moldes freireanos (Freire, 2016), mas cada vez mais dedicada não em defender os oprimidos, mostrando sua humanidade, mas em desnudar os opressores, expondo a desumanização perpetrada por homens brancos, heterossexuais e cisgêneros, cristão, direitistas etc. contra as maiorias minorizadas e as dissidências sexuais, de gênero e religiosas, destacando que a luta em defesa da democracia se faz também no chão da escola.

1.4

Referenciais teóricos

Como dito anteriormente, e como é possível perceber pelo título do trabalho, um conceito fundamental para esta pesquisa é o de extrema-direita. Sabemos que existem múltiplas chaves de leitura para entender tanto a política brasileira quanto a política internacional de hoje, mas não teremos aqui uma discussão bibliográfica sobre as diferentes interpretações sobre o contexto, uma vez que esse não é o caminho da tese. Não nos dedicamos a colocar teóricos para dialogar para escolher um conceito e então olhar para a empiria a partir dele. Como esta tese foi sendo construída através da luta contra os diferentes ataques aos quais o campo educacional estava sendo submetido, a análise empírica se fez concomitantemente, e mesmo muitas vezes antes de algumas leituras teóricas que iam sendo descartadas se percebêssemos que aquele referencial não explicava a ampla gama de ataques diante dos quais estávamos.

Foi assim que, por um tempo, usamos, em caráter contingente, o termo bolsonarismo em referência ao movimento político que observávamos, mesmo acreditando durante todo o tempo na descartabilidade da figura de Bolsonaro dentro do jogo político que estava, e em grande medida ainda está, configurado. Da mesma forma, foi assim que adotamos, ao longo dos últimos anos, o conceito de desdemocratização para explicar o processo que víamos diante de nós. Ainda achamos esse conceito fundamental e não abriríamos mão dele. Então, a busca por uma forma de nomear o espectro político que chegara ao poder continuava.

Nossa busca só teve fim quando chegamos ao conceito de extrema direita de Mudde (2022). A nosso ver, ele abarcava o que estávamos chamando de bolsonarismo e trumpismo e ajudava a mostrar um sentido para as inúmeras políticas dos governos Bolsonaro e Trump, e principalmente a política educacional, nosso foco; e combinava perfeitamente com a ideia de desdemocratização. Assim, nos parece muito mais profícuo, em vez de procedermos a uma longa discussão entre autores que divergem, explicar com alguma profundidade o conceito de extrema direita de Mudde (2022), já mostrando como ele será útil para entendermos as diferentes políticas que analisaremos ao longo da tese, bem como para mostrar

como diferentes autores com quem também dialogamos também podem ir sendo encaixados dentro do quadro desenhado pelo autor.

Mudde (2022) começa limpando o terreno, mostrando que esquerda e direita designam coisas diferentes ao longo do tempo, ambos os grupos vão mudando, assim como a comunidade acadêmica que os estuda também. Obviamente, dizer isso não significa afirmar que, em algum momento, esquerda e direita tenham “trocado de lugar”, mas sim que, à medida que novos direitos eram conquistados e novas demandas sociais surgiam, a identidade dos que lutavam por essas novas conquistas mudava, o que ocorria também com a identidade dos que resistiam a esse grupo.

Assim, segundo o autor, essa história poderia ser dividida fundamentalmente em três momentos:

- 1) durante a Revolução Francesa, quando surge o conceito de esquerda e direita, ser de direita significava apoiar o Antigo Regime, a soberania dos reis e uma sociedade fortemente hierarquizada. Enquanto ser de esquerda significava defender a soberania popular e mobilidade social;
- 2) durante a revolução industrial, a questão se recoloca tendo como destaque a questão econômica, com a direita apoiando o livre mercado, enquanto a esquerda defendia a regulação estatal focando principalmente na questão dos direitos trabalhistas;
- 3) nas últimas décadas, o foco estaria em questões socioculturais que seriam representadas pelos binômios autoritarismo *versus* libertarianismo; nacionalismo *versus* internacionalismo ou “patriotismo” *versus* “globalismo”.

Ainda que tal esquematização possa parecer simplificada, Mudde (2022) explica que o fundamental a ser destacado é o que Norberto Bobbio (1993) aponta como a principal diferença entre esquerda e direita, que é como ambas lidam com a questão da desigualdade:

A esquerda considera negativas e artificiais as desigualdades entre as pessoas, enquanto a direita acredita que as desigualdades são naturais e positivas, e devem ser defendidas ou deixadas inalteradas pelo Estado. Essas desigualdades podem ser de fundo cultural, econômico, racial, religioso, ou outro qualquer (Mudde, 2022, p. 22).

O autor destaca, no entanto, que, em seu livro, assim como nesta tese não estamos, não está preocupado com a chamada direita tradicional, que ele identifica como os conservadores ou os liberais/libertários. Segundo Mudde (2022) seu interesse está na direita antissistema, a que é hostil à democracia liberal. O autor divide essa direita que chama de antissistema em dois grupos: radical e ultraradical, em que “a direita ultraradical rejeita a própria essência da democracia, ou seja, a soberania popular e o governo da maioria” (Mudde, 2022, p. 22). Esta direita seria revolucionária e a ela não poderia ser atribuído o rótulo de populista. Já a direita radical, conforme o autor, aceita e “apoia a democracia, pelo menos em tese, mas se opõe de forma contundente às principais instituições e valores da democracia liberal, incluindo os direitos das minorias, o Estado de Direito, e a separação de poderes” (Mudde, 2022, p. 44). Essa direita radical seria reformista e a ela poderia ser designado o conceito de populista. Ou seja, para o autor, “a diferença não é apenas quantitativa, no sentido de a direita ultraradical ser apenas uma forma mais extremada da direita radical; ela é também qualitativa” (Mudde, 2022, p. 44). O autor explica então por que trabalha também com a noção de populismo:

Dada a predominância do termo populismo no debate político contemporâneo, permitam-me esclarecer rapidamente tanto a minha compreensão a respeito da palavra quanto a sua relação com a extrema direita. Defino o populismo como uma ideologia rasa que vislumbra sociedade separada fundamentalmente em dois grupos homogêneos e antagônicos - o povo imaculado e a elite corrupta -que defende que a política deve ser nada mais do que a expressão da vontade geral do povo. Ao menos em teoria, o populismo é pró-democracia, mas contra a democracia liberal. Consequentemente, a direita ultraradical, por definição não pode ser populista, enquanto a direita radical pode — e no século XXI, predominantemente é (Mudde, 2022, p. 22).

O autor se propõe analisar a extrema direita no século XXI. Mas como esse não é um fenômeno recente, ele volta ao século XX para propor uma leitura do fenômeno da extrema direita em quatro ondas distintas, três delas ocorridas em momentos mais próximos do pós-guerra, de meados ao final do século XX, e a onda atual, do início do XXI até hoje.

A primeira onda (1945–1955) seria o *neofascismo*, que, embora use o prefixo *neo-*, segundo o autor, não tinha nada de novo, era ainda representado pelos mesmos ideais e pela nostalgia do regime derrotado. Teria ocorrido imediatamente após a Segunda Guerra Mundial, e sido marcada pela derrota e pela estigmatização do fascismo e do nazismo, em que qualquer vínculo com essas ideologias significava

total ilegitimidade, com forte rejeição popular e repressão do Estado. A extrema-direita sobreviveu em pequenos grupos neofascistas e neonazistas, atuando na clandestinidade ou em organizações marginais, que não disputavam as eleições ou, quando disputavam, não atingiam a cláusula de barreira (Mudde, 2022).

Já a segunda onda (1955–1980) seria o *populismo de direita*, que desloca o discurso do fascismo explícito para uma crítica às elites do pós-guerra, se opunha ao estado de bem-estar social e à marginalização das periferias rurais. Na Europa, seus adeptos adotaram uma pauta nacionalista, racista e anti-imigração de não europeus. Na Inglaterra foi utilizado o *slogan* “Tornem a Grã-Bretanha grande novamente”.

Nos Estados Unidos, a vertente era abertamente racista, inclusive com surgimento da terceira versão da Klu Klux Klan (KKK), que já havia aparecido antes, entre 1860 e 1920,, e obviamente contrária ao fim da segregação racial¹¹. (Mudde, 2022). Outra característica fundamental de sua presença nos EUA foi o forte anticomunismo, cujo principal expoente o senador Joseph McCarthy, que se aproveitou do ambiente propiciado pela Guerra Fria para perseguir trabalhadoras/es da cultura, educadora/es, estudantes, jornalistas etc.

Na terceira e última onda do século XX (1980–2000), a *direita radical*, teria sido a primeira onda expressiva da extrema direita na Europa e teria ganhado força pelo descontentamento com o desemprego e com a imigração em massa. Essa direita também teria emergido nessa época nos países do leste europeu, que há pouco haviam deixado de ser comunistas (Mudde, 2022).

Por fim, a quarta onda (2000–presente) seria a da *direita populista radical*, que vivemos atualmente. Segundo Mudde (2022), a extrema direita ingressou nessa quarta onda, “capitalizando política e eleitoralmente a partir de três crises: os ataques terroristas de 11 de setembro de 2001 e posteriores, a recessão econômica de 2008 e a crise dos refugiados em 2015” (Mudde, 2022, p. 34). Ela se

¹¹ A segregação racial nos EUA foi institucionalizada através das leis Jim Crow após a Guerra Civil. Ainda que tenha sido muito mais forte no sul do país, existiu em basicamente todo o território estadunidense e mantinha um sistema de separação forçada entre brancos e negros em bairros, instituições educacionais, forças armadas, transportes e espaços públicos e proibiam o voto aos negros, por meio da exigência de alfabetização ou de propriedades. O marco inicial do fim da segregação nos EUA foi a decisão da Suprema Corte de 1954, que a proibiu nas escolas públicas do país. No entanto, a primeira estudante negra somente frequentou uma escola “de brancos” no sul do país quatro anos depois. Foi a menina Ruby Bridges, de apenas seis anos, que precisou ser escoltada para a escola por policiais federais para que sua integridade física fosse garantida. Quatro anos depois, são promulgadas as leis de direitos civis e, no ano seguinte, a lei de direito ao voto.

caracterizaria pela normalização da extrema-direita no debate público e na disputa eleitoral e pela sua expansão e articulação global. Seu núcleo ideológico combina nativismo, autoritarismo e populismo. De acordo com o autor, essa extrema-direita, que continua se apresentando como “antissistema”, não está mais às margens da arena política, mas no seu centro. Alcança cargos eletivos no Legislativo e no Executivo e chega mesmo à presidência e ao cargo de primeiro-ministro. Alguns exemplos são Donald Trump nos EUA; Viktor Orban, na Hungria; Narendra Modi, na Índia, e Jair Bolsonaro, no Brasil.

No entanto, Mudde (2022) destaca que tanto Donald Trump quanto Jair Bolsonaro, os dois casos mais bem sucedidos em seu entendimento, foram eleitos por “partido de direita não radical”, o Partido Republicano e o Partido Social Liberal, respectivamente (Mudde, 2022). Suas eleições inclusive serviram para enfraquecer a tese de que “sistemas eleitorais majoritários uninominais inviabilizam a eleição de políticos de extrema-direita” (Mudde, 2022, p. 116), já que:

[...] como esses candidatos geralmente polarizam a opinião pública no sentido de que a maioria das pessoas gosta ou desgosta intensamente deles os políticos de Extrema direita não costumam ser bem-sucedidos em países que usam sistemas eleitorais majoritários de dois turnos (Mudde, 2022, p. 98).

Ou seja, além de fazer parte da disputa eleitoral, consegue pautar todo o debate político, deslocando-o para a direita, ou seja, há uma capacidade de imposição de agenda. O cientista político holandês destaca que uma das marcas dessa onda é a heterogeneidade da extrema direita, que abarca desde “partidos de extrema direita que emergiram das margens da política” (Mudde, 2022, p. 35) e uma variedade de novos partidos, em boa parte dos casos, partidos conservadores tradicionais que se modificaram.

Atualmente, os partidos de Extrema direita mais bem sucedidos são aqueles que originalmente pertenciam à direita mais tradicional e se tornaram partidos de direita populista radical. [...] Esses partidos se beneficiam de uma espécie de escudo reputacional, ou seja suas origens mais tradicionais afastam o estigma relacionado à extrema direita de modo que pelo menos uma parte do sistema político e da imprensa seja a nível nacional ou internacional continuam a enxergar esses partidos como conservadores muito tempo depois de sua transformação em agremiações de direita populista radical. E, na maioria dos casos, a radicalização beneficiou esses partidos eleitoralmente ao invés de prejudica-los (Mudde, 2022, p. 98).

Dessa forma, a política radical de direita começou a se dissociar dos partidos de direita populista radical. Hoje, muitos partidos promovem um discurso nativista, autoritário e populista, incluindo eurocentrismo, islamofobia e uma forte oposição ao *do-goodism*¹² e ao politicamente correto (Mudde, 2022). Afirmam ainda que políticos “tradicionais”, ou seja, não tradicionalmente ou supostamente ligados a extrema-direita, implantam sua agenda política, principalmente em relação à imigração, à integração e ao terrorismo, de forma que:

A consolidação ideológica política e organizacional que caracteriza a quarta onda da Extrema direita tornou os limites entre a direita radical e a direita tradicional e, em alguns casos, a esquerda tradicional, como na República Checa e na Dinamarca, confusos e mais difíceis de se estabelecer (Mudde, 2022, p. 37).

Essa é uma questão importante, tanto política quanto moralmente, e precisa ser discutida no meio acadêmico e na arena pública de maneira mais aberta e crítica. Por definição os partidos tradicionais não eram populistas radicais de direita e tampouco implementavam políticas de direita radical final isso significa que havia uma presunção em grande parte implícita de que os únicos desafios a democracia liberal viriam de fora do cenário político tradicional, e não de dentro. Hoje está evidente que essa presunção não é mais válida (Mudde, 2022, p. 183).

De maneira geral, vemos no Brasil de hoje que todos esses partidos que, de alguma forma, se alinham à política de extrema direita adotam um discurso anticomunista e supostamente nacionalista, ainda que a subserviência aos Estados Unidos seja mais importante que os interesses nacionais. Violentos e autoritários, estendem sua necessidade de vigiar e punir inclusive contra crianças e adolescentes, sendo favoráveis a que os pais adotem castigos físicos contra suas filhas e seus filhos, e ao total controle do ambiente escolar. São militaristas e particularmente preocupados com a “segurança pública”, armamentistas e defensores de um recrudescimento das leis penais, o que incluiria a redução da maioria penal.

Conservadores “nos costumes”, são contrários à descriminalização das drogas e defendem a “família tradicional” contra o que dizem ser os perigos da ideologia de gênero, o que, em geral, tem relação os direitos das mulheres, inclusive a descriminalização do aborto, mesmo nos casos hoje já previstos em lei, e da população LGBTQIAPN+. Nesse aspecto, posicionam-se contrariamente ao casamento igualitário e à adoção de crianças e adolescentes por casais

¹² Na edição brasileira, o termo *do-goodism* não foi traduzido, mas cremos que a melhor tradução para ele seria “bom-mocismo”.

homoafetivos, tendo como principal foco, hoje, os direitos das pessoas transgênero, a exemplo da redesignação de gênero, do uso do nome social de banheiros apropriados etc.

São, entretanto, liberais “na economia”. Defendem privatizações e cortes em programas sociais e a retirada dos direitos sociais, principalmente trabalhistas e previdenciários, usando para isso uma defesa do empreendedorismo. Adotam também um discurso “*anti-establishment*” e contra a corrupção. Outro ponto de destaque é o alinhamento ideológico com o Estado de Israel, apesar de se declararem profundamente cristãos. Defendem censura nas artes, na cultura e na educação, chamando tudo que afronte sua moral de sexualização precoce ou de doutrinação e atacam com ferocidade artistas, jornalistas, juristas, intelectuais, educadores e demais profissionais da cultura.

Utilizam um discurso negacionista, anticiência ou pseudocientífico e se lidam cotidianamente com *fake news* e desinformação. Assim, apresentam-se como defensores da democracia mas a entendem apenas como a defesa da vontade da maioria e não dos direitos das minorias ou grupos minorizados politicamente. Atacam o sistema eleitoral que os elege quando lhes convém.

Todas essas características vinham há muito se delineando na nossa política, mas ficaram particularmente evidentes durante o governo Bolsonaro. E tudo isso aconteceu sem que tenha havido ruptura institucional. Assim, entendemos que a extrema direita chegou ao poder no Brasil, assim como tem ocorrido em outras partes do mundo, sendo criadora e criatura de um processo de desdemocratização. Pensamos em desdemocratização conforme Ballestrin (2017) o resume, acompanhando Dardot e Laval (2016) e próximo de como Brown (2006) se referiu à “*de-democratization*”: um esvaziamento da substância do regime democrático sem modificar a sua aparência superficial. Porém, diferente de Ballestrin, que acaba por substituí-lo pelo termo “pós-democracia” (Ballestrin, 2017), preferimos continuar a usar o termo desdemocratização para enfatizar a dimensão de processo, de transição em curso, de algo que ainda está em movimento. Como destacam Corrêa e Prado (2024):

[...] vários analistas têm mostrado, de maneira contundente, que nos países onde líderes da ultradireita chegaram ao poder por via democrática se instalaram novas dinâmicas e lógicas de governabilidade cujo objetivo é desidratar, gradativamente, a arquitetura democrática por dentro (Mounk, 2019). Esse processo paulatino de

autocratização requer mandatos consecutivos, e cada novo mandato prepara o terreno para alargar e aprofundar a erosão da democracia em câmera lenta (El País, 2021) (Corrêa; Prado, 2024, p. 8).

Assim, a desdemocratização constitui um processo amplo de erosão do público — tanto o “público” como sinônimo de estatal, quanto a esfera pública enquanto lugar de debates e lutas por igualdade — que gera medos e inseguranças e engendra pertencimentos políticos na direção do apoio a figuras autoritárias (Biroli, 2020). Para o recorte desta pesquisa, consideramos que as ações que fazem recuar o imaginário igualitário são o principal vetor da desdemocratização. Compreendemos que o termo é útil, pois estamos tentando capturar a forma de atuação de grupos reacionários que estão agindo no momento presente para frear as conquistas democráticas que as minorias políticas conquistaram nos últimos anos, não apenas no campo educacional, mas em relação às políticas públicas de maneira geral e mesmo a uma conquista em termos de mudança nas mentalidades da sociedade.

Henry Giroux (1999) usa a expressão “*cultural workers*”, trabalhadores da cultura, para se referir a um grupo muito amplo de trabalhadores que, com sua atividade intelectual, produzem, interpretam e difundem cultura na esfera pública, sendo capazes de sentidos, valores e identidades que estruturam a vida em uma sociedade. O autor defende que esses trabalhadores são centrais para fortalecer ou enfraquecer os valores democráticos, já que atuam diretamente na formação das subjetividades e do imaginário público. Embora nesta tese foquemos nos ataques à educação e aos educadores, queremos enfatizar que não os entendemos como um grupo à parte do restante da sociedade. Cremos ser produtivo estudarmos os ataques aos educadores e à educação como parte de um ataque maior à cultura e a seus trabalhadores uma vez que esse é o palco e esses são os atores capazes de promover o alargamento do imaginário igualitário.

De forma alguma isso significa dizer que todos os segmentos da “cultura” e todos os seus profissionais sofram ataques da mesma forma ou com a mesma intensidade, enquanto grupos ou indivíduos, muito menos que todos os diferentes segmentos tenham a mesma capacidade de responder. Não nos passaria pela cabeça afirmar que uma pessoa educadora da educação básica que defende os direitos humanos tem a mesma capacidade de mobilizar recursos em sua defesa que um/a professor/a universitário/a ou um/a advogado/a ou jornalista, por exemplo.

Enfatizar que os ataques obedecem a uma mesma lógica ou partem de uma mesma motivação não significa afirmar não haja grupos particularmente afetados. Santos (2021) lembra que :

O educador Anísio Teixeira, no livro *Pequena Introdução à Filosofia da Educação: a Escola Progressiva ou a Transformação da Escola*, ao tratar dos reacionários e renovadores, afirmou que, juntamente com cada nova crise, surge uma nova inquietação entre os homens, que julgam sempre perder algo e, na necessidade de encontrar os culpados pelas perdas que entendem ter, investem contra isso ou aquilo. Segundo o educador, a escola é apontada sempre como a mais culpada por tudo. Por isso, a cada nova crise, os conservadores costumam investir contra ela (Santos, 2021, p. 2).

Nesse momento, é a educação que está sendo o alvo prioritário da ofensiva antigênero no Brasil. Mudde (2022) aponta que, apesar de costumeiramente associarmos à extrema-direita o antissemitismo e o racismo, a quarta onda tem como grande destaque a imigração, a segurança pública, a corrupção, a política externa e a questão de gênero.

Para Biroli (2020), a ofensiva antigênero é hoje um traço comum em processos de desdemocratização causados, em maior ou menor medida, pelo avanço neoliberal, uma vez que “Além da expansão do econômico em detrimento do social e do privado em detrimento do público, expande-se também a ‘esfera pessoal protegida’”. Nesse ponto, a família está no centro da dinâmica de privatização” (Biroli, 2020, p. 142). Vemos, portanto, uma conjugação de racionalidades econômicas e morais (Brown, 2006), que se afastam dos ideais modernos de igualdade na medida em que “ideologia de gênero” (Junqueira, 2018) se torna um *significante vazio* (Laclau, 2011), que articula diferentes ações que levam a um desmonte do *imaginário igualitário*. Como sistematizam Laclau e Mouffe (2015), o imaginário igualitário é o que politiza as relações e permite levantar questionamentos às opressões diversas, donde a necessidade de combatê-lo por parte daqueles querem manter relações de dominação. Como destaca Mudde (2022), esses grupos têm valores como hierarquia, distinção e elitismo que defendem que “alguns indivíduos e grupos são superiores aos outros e, portanto devem usufruir de maiores poderes” (Mudde, 2022, p. 36). Por isso, todos deveriam saber o seu lugar e os que se recusam a aceitar passivamente esse lugar designado na estrutura social estariam, para usarmos uma expressão cara ao bolsonarismo, “de mimimi”.

Como já dissemos, chegamos ao conceito de extrema direita de Mudde (2022), tentando entender a censura e a perseguição a educadoras/es e as políticas educacionais que foram implantadas no governo Bolsonaro. Assim, vamos aprofundando a discussão sobre a extrema direita ao longo dos próximos capítulos conforme formos elaborando as discussões sobre o projeto educacional desses grupos.

Nesse contexto, uma questão fundamental a ser tratada é o papel da mídia e das novas tecnologias da comunicação na naturalização e ascensão desse grupo. Como destaca Mudde (2022, p. 121): “a mídia é ao mesmo tempo amiga e inimiga da Extrema direita final isso se explica, em parte, pela ambiguidade e heterogeneidade dos veículos de mídia”. Além disso, o autor considera que há debate sobre o quanto os veículos de mídia realmente influenciam na política e que pesquisas mostram que, enquanto a maioria das pessoas praticamente não acompanha os noticiários, aquelas que o fazem geralmente não são facilmente influenciadas.

Dessa forma, o que a mídia faz não seria necessariamente mudar a opinião das pessoas a respeito de um tema, mas sim mudar a relevância que as pessoas podem dar a esse determinado tempo. Ou seja, o espaço midiático é fundamental para que extrema direita possa definir as agendas do debate público, e “não somente por meio das questões que são noticiadas, mas também pela adoção dos mesmos enquadramentos discursivos e pelo espaço cedido as vozes da Extrema direita” (Mudde, 2022, p. 123). Assim,

[...] não se trata apenas de falar sobre a imigração em detrimento de outras pautas como saúde ou educação, mas de tratar a própria imigração como um problema ou ameaça. Essa narrativa não apenas legitima, mas confere credibilidade aos grupos de Extrema direita uma vez que os discursos coincidem e o programa político da maioria desses grupos lida exatamente com o mesmo problema (Mudde, 2022, p. 117).

Voltaremos a esse aspecto várias vezes ao longo da tese, mostrando por exemplo como a mídia participou ativamente da construção da ideia de que existiria doutrinação nas escolas, ou dando mais foco ao debate sobre “ideologia de gênero” do que sobre ao percentual e a destinação do Produto Interno Bruto (PIB) no Plano Nacional de Educação (PNE), ou quando tratou do *homeschooling* como algo natural em outros países ou como trata da militarização da educação como ganho

em infraestrutura e qualidade de ensino, comparando as escolas militarizadas aos colégios militares, em vez de escancarar o absurdo de haver crianças submetidas à hierarquia e à disciplina militares. Outro ponto, ao qual não voltaremos neste estudo, mas precisa ser apresentado aqui, para que entendamos do que trataremos nos próximos capítulos, é o espaço midiático dado para que políticos de extrema direita falem e, principalmente, para que falem sem um contraponto real. Como indica Mudde (2022, p. 121):

Políticos de Extrema direita com carisma midiático como Jair Bolsonaro, Nigel Farage ou Donald Trump já foram **entrevistados** inúmeras vezes mesmo em momentos de suas carreiras nos quais ainda eram irrelevantes em termos eleitorais depois os veículos de mídia sabiam que essas figuras trariam alguma espécie de espetáculo para justificar a exposição exagerada, muitos jornalistas se comportam de maneira fortemente crítica e mesmo combativa sob o pretexto de estar levando esses políticos a prestar contas perante a sociedade o que acontece na verdade é que não somente os eleitores espectadores são expostos as ideias da Extrema direita, mas muitos passam a simpatizar com o político oprimido de Extrema direita que é injustamente atacado pela elite prepotente.

Não por acaso, em 2019, a apresentadora de tevê Luciana Gimenez, ao ser questionada, durante o Carnaval, em plena Avenida Marques de Sapucaí, no chamado Sambódromo, sobre o que achava do então presidente respondeu: “Bolsonaro quem inventou fui eu, né?”¹³. De fato, em busca de audiência, Gimenez levou Bolsonaro diversas vezes para ser entrevistado em seu programa Super Pop, da RedeTV, sobre temas supostamente controversos para que ele, deputado à época, pudesse ofender diferentes minorias e construir pra si a imagem de legítimo representante de todos aqueles que acreditavam que o respeito aos direitos humanos era uma “ditadura do politicamente correto”. Para sermos justas, nessa mesma época, o programa CQC, da emissora Band, também usava Bolsonaro como estratégia para alavancar a audiência, com supostas denúncias de seus absurdos, cobrando explicações do parlamentar.

Foi nesse momento que o político do baixo-clero e seus filhos perceberam a oportunidade de transformar Bolsonaro em um presidenciável. Ali, os cortes com os trechos mais absurdos de suas entrevistas começam a ser difundidos pelas redes sociais com comentários de pessoas que lhe davam razão e adotavam como elogio

¹³ Disponível em: <https://oantagonista.com.br/brasil/bolsonaro-quem-inventou-fui-eu-ne-diz-luciana-gimenez/#google_vignette>. Acesso em: 20 jul. 2025.

para se referir a ele os títulos de “Bolsonaro opressor”, “Bolsonaro zoeiro” e “Bolsomito”. Inúmeras páginas de redes sociais foram criadas com esses nomes e outros para postar e/ou repostar vídeos, memes e entrevistas que glorificavam uma figura até então considerada execrável. Os perfis “Bolsonaro Opressor” e “Bolsonaro Opressor 2.0” alcançaram uma quantidade gigantesca de curtidas¹⁴. Enquanto o primeiro, até onde se sabe, foi criado espontaneamente; o segundo, se não foi orquestrado desde o início, logo passou a ser um veículo extraoficial da família uma vez que Tercio Arnaud Tomaz, além de ter sido empregado por Carlos Bolsonaro como seu assessor na Câmara dos Vereadores do Rio desde dezembro de 2017, sem trabalhar de fato no legislativo carioca, também foi assessor pessoal de Jair Bolsonaro (PSL) durante toda a pré-campanha para a presidência.

Não deixa de ser tragicômico que, décadas antes da ascensão do “mito” à presidência da República, Freire, em sua *pedagogia do oprimido* (2016), tenha dado tanto destaque justamente ao papel do mito na manutenção do *status-quo*:

O mito, por exemplo, de que a ordem opressora é uma ordem de liberdade. De que todos são livres para trabalhar onde queiram. Se não lhes agrada o patrão, podem então deixá-lo e procurar outro emprego. O mito de que esta “ordem” respeita os direitos da pessoa humana e que, portanto, é digna de todo apreço. O mito de que todos, bastando não ser preguiçosos, podem chegar a ser empresários - mais ainda, o mito de que o homem que vende, pelas ruas, gritando: “doce de banana e goiaba” é um empresário tal qual o dono de uma grande fábrica. O mito do direito de todos a educação, quando o número de brasileiros que chegam às escolas primárias do país e dos que nela conseguem permanecer é chocantemente irrisório. O mito da igualdade de classes, quando o “sabe com quem está falando?” é ainda uma pergunta dos nossos dias. O mito do heroísmo das classes opressoras, como mantenedoras da ordem que encarna a civilização ocidental e cristã que elas defendem da barbárie materialista. O mito de sua Caridade, de sua generosidade, quando o que fazem, enquanto classe, é assistencialismo, que se desdobra no mito da falsa ajuda que, no plano das nações, mereceu segura advertência de João XXIII. O mito de que as elites dominadoras, “no reconhecimento de seus deveres”, são as promotoras do povo, devendo este, num gesto de gratidão, aceitar a sua palavra e conformar-se com ela. O mito de que a rebelião do povo é um pecado contra Deus. O mito da propriedade privada como fundamento do desenvolvimento da pessoa humana, desde, porém que pessoas humanas sejam apenas os opressores. O mito da operosidade dos opressores e da preguiça e desonestidade dos oprimidos. O mito da inferioridade “ontológica” destes e da superioridade daqueles.

Todos esses mitos e mais outros que o leitor poderá acrescentar, cuja introjeção pelas massas populares oprimidas é básica para sua conquista, são levadas a elas pela propaganda bem-organizada, pelos *slogans* cujos veículos são sempre os chamados “meios de comunicação com as massas”. Como se o depósito desse conteúdo alienante nelas fosse realmente comunicação (Freire, 2016, p. 217-218).

¹⁴ Estas páginas, assim como centenas de outras, foram derrubadas pela justiça no chamado inquérito das fake news.



Figura 1 – Exemplos de postagens em redes sociais apoiadoras de Bolsonaro
Fonte:

Apesar da quarta onda da extrema direita ter coincido com a criação das redes sociais e delas serem “apontadas por muitas pessoas como as responsáveis por todo e qualquer evento político contemporâneo de grande repercussão” (Mudde, 2022, p. 124) elas geralmente funcionam em combinação com os veículos de mídia tradicionais e não a parte deles ou rivalizando com eles. Da mesma forma como aconteceu no Brasil com Bolsonaro, Nos EUA:

[...] embora a enorme base de seguidores de Donald Trump no Twitter tenha ajudado a espalhar a sua mensagem essa base foi conquistada por meio da presença de Trump

na mídia tradicional -notadamente em seu programa de televisão ‘o aprendiz’ exibido em uma das três principais redes norte-americanas (Mudde, 2022, p. 124).

Assim, conforme já explicamos, escolhemos nos referir ao que entendemos ser um projeto educacional da extrema direita como *pedagogia do opressor*, tanto devido ao contraponto à *pedagogia do oprimido* freireana (Freire, 2016), quanto pelo maior expoente desse grupo ter alcançado seu posto como chefe da nação, tendo essa, entre outras alcunhas. Além disso, o léxico da democracia e dos direitos humanos (disputando os significados) e das instituições (ditas) democráticas para vigiar, perseguir e punir opositores e minorias políticas, foi amplamente utilizado.

Eram e são frequentes os ataques à educação democrática, à sala de aula e às escolas como espaços de se viver e aprender a democracia e aos educadores como intelectuais públicos. Bolsonaro conduziu um governo autoritário, que mobilizou a mentira, manifestações de ódio político e o pânico moral contra minorias, apelou à masculinidade tóxica e propagou racismo, xenofobia, misoginia, homofobia e intolerância religiosa.

Em 2016, portanto ainda um momento distante da possibilidade de Bolsonaro se tornar presidente, Luiz Antônio Cunha (2016) defendeu haver um projeto reacionário de educação em curso na sociedade brasileira com o objetivo de barrar a laicização do Estado e a secularização da cultura. Esse projeto se daria em duas frentes: 1) um movimento de contenção, que seria exemplificado pelo projeto ESP e congêneres, incluindo as muitas iniciativas que tratavam especificamente da questão das relações de gênero, chamadas por esses grupos conservadores de “ideologia de gênero” e 2) um movimento de imposição, exemplificado pelos projetos de retorno ao ensino da disciplina Moral e cívica e de ensino religioso nas escolas. Ainda segundo Cunha (2007), estas duas disciplinas acabavam tendo o mesmo sentido, uma vez que a *moral* da Moral e cívica diz respeito é a das religiões cristãs, pois, desde 1931, quando do retorno do ensino religioso, verifica-se a sua presença continuada nas escolas públicas, ao passo que a Educação Moral e Cívica, conforme Cunha (2009) tem ocorrência intermitente desde o início da República. O autor destaca que, seja através do ensino religioso, seja da moral e cívica, a moralidade cristã sempre se fez presente na escola pública por força de lei.

Pensando a partir de Cunha (2009), já durante o governo Bolsonaro, propusemos a revisão da hipótese¹⁵ do projeto reacionário de educação em dois pontos. O primeiro foi para não mais compreender “frear a laicização do estado e a secularização da cultura” como um fim último deste projeto mas como um meio, a justificação religiosa, através do qual as desigualdades sociais características de uma sociedade racista, patriarcal, capitalista, colonial, heteronormativa, capacitista e autoritária como ainda é o Brasil. O segundo passo foi alargar o leque de projetos compreendidos como parte do projeto, de forma a incluir em sua lista de contenção e imposição mais dois projetos¹⁶. Assim, para além do ESP e outras propostas de censura, sugerimos a inclusão das iniciativas de *homeschooling* dentre os projetos de contenção.

Isso porque, se o ESP tinha pretendia impedir que os alunos tivessem acesso a determinados debates, limitando seu debate nas escolas, o *homeschooling* iria além, proibindo que a/o própria/o jovem pudesse ir à escola. Não poderia haver forma mais efetiva de impedir o contato de sjovents com algo que despertasse a discordância dos pais e responsáveis do que os escolarizando em ambiente doméstico. Já entre os projetos de imposição marcados pela Moral e Cívica e pelo Ensino Religioso, propusemos, como mais uma frente, a militarização das escolas públicas. Que forma seria melhor para impor uma ideologia se não pelo autoritarismo próprio dos regimes militares, cuja obediência total é a regra?

Projeto reacionário de educação	
Projetos de contenção	Projetos de imposição
Escola sem Partido	Moral e Cívica
<i>Homeschooling</i>	Ensino Religioso
	<i>Militarização de escolas</i>

Quadro 1 – : Projeto Reacionário de Educação

Fonte: Modelo proposto para essa tese a partir de Cunha (2016).

É claro que, quando apresentamos os projetos como divididos em duas frentes, uma de contenção e uma de imposição, não pretendemos limitá-los a uma

¹⁵ A revisão da hipótese foi apresentada a Cunha em 2024 no III Fórum OLÉ e I Seminário Internacional Laicidade & Educação. A ele agradecemos a oportunidade de diálogo.

¹⁶ Ao propormos a inclusão de mais dois projetos nesta análise não pretendemos de forma alguma esgotar a análise. Temos clareza de que outros ataques à educação, inclusive mais comumente associados ao neoliberalismo que ao conservadorismo, tais como a precarização, as políticas de responsabilização de educadores e a plataformização do ensino agem em conjunto em um movimento de sinergia. Entretanto este não é o foco do presente trabalho.

ou outra categoria, mas destacar a principal estratégia utilizada por cada segmento. Adotando a tipologia de duas frentes, não desejamos cravar uma descrição fiel da realidade, mas utilizá-las como um instrumento analítico para interpretar e comparar fenômenos sociais, tal como proposto por Weber. Como veremos nos capítulos 1 e 2, os projetos de censura e o *homeschooling* também impõem a visão da extrema direita sobre o mundo.

E é justamente assim que nos propusemos investigar as políticas educacionais dos últimos anos, principalmente as do governo Bolsonaro: buscando compreender o seu sentido dentro da lógica da estrutura de pensamento da extrema direita brasileira, lógica na qual ela é produto e produtora de sentidos.

2

Censura e perseguição na educação

“Era como se família e escola, completamente subjugadas ao contexto maior da sociedade global, nada pudessem fazer a não ser reproduzir a ideologia autoritária” (Freire, 2019, p. 31).

O Brasil tem um histórico de perseguição a professora/es. No campo progressista, temos clareza das violências sofridas por professora/es e estudantes durante os 21 anos de ditadura militar, por exemplo. Assassinatos, prisões e desaparecimentos são casos gritantes demais para serem relativizados. Assim, processos e cassações e demissões de professora/es são entendidos como parte de uma ampla gama de mecanismos persecutórios do período. Porém, indagamos: e quando a perseguição se dá em uma época supostamente democrática? E quando ocorre sem mecanismos de repressão evidentes? A perseguição ainda é reconhecida como tal?

A resposta, infelizmente, tem sido não. Ao longo da última década, a perseguição sistemática contra educadora/es tem se intensificado, muitas vezes sem que isso soe os alarmes do campo progressista. A figura da/o profissional é exposta; circulam áudios e vídeos de trechos descontextualizados de suas aulas; há processos administrativos; demissões sumárias; materiais e conteúdos censurados etc. Apesar da grande quantidade e da variedade de situações de perseguição, eles continuam sendo tratados como casos isolados, e não como parte de um mesmo fenômeno. A perseguição, no entanto, é cruelmente pedagógica: ela ensina aquelas/es que já passaram por ela e aquelas/es que a presenciaram ou dela tomaram conhecimento a se autocensurarem. Todas/os perdem: educadora/es têm sua liberdade de ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber violadas; assim, o direito à educação de nossas/os estudantes de todas as faixas etárias é violado, porque é da liberdade de ensinar de educadora/es que vem a liberdade de aprender dos estudantes. Toda a sociedade perde, pois o que se aprende nas instituições de ensino não é deixado lá quando os estudantes voltam para casa.

Não é que a perseguição seja completamente invisível, ela tem duas faces bastante evidentes: o movimento ESP e os projetos de lei de censura na educação,

que desde 2014 vêm sendo apresentados em todo o país. Ambos aparecem com relativa frequência na mídia e em pesquisas acadêmicas. A resistência às duas faces do movimento costuma ser das principais pautas de luta de estudantes e educadora/es nos últimos anos, juntamente com a luta por salário digno, tempo para planejamento e melhores condições de trabalho. Essas faces visíveis do fenômeno da censura e da perseguição, no entanto, nos levam a enganos.

Um deles é acreditar que, porque os projetos de lei de censura vêm sendo derrubados no STF ou porque Jair Bolsonaro — e seu Congresso turbinado pelo “orçamento secreto” — não transformou o ESP em lei, o “movimento” foi derrotado. Sem dúvida, a derrota jurídica no STF é uma grande vitória da articulação contra o ultraconservadorismo na educação, em grande medida, é uma das razões de o ESP não ter se tornado lei nacional. É uma enorme demonstração de fraqueza um governo que se elegeu mobilizando toda sorte formas de pânico moral, incluindo “kit gay” e “mamadeira fálica”, ter sua lei de censura declarada inconstitucional.

Ademais, cabe questionar: como fica o ESP enquanto capital político? Não é mais possível pensar na perseguição a educadora/es sem levar em conta os ganhos pessoais que as/os perseguidoras/es têm. Existe um ecossistema midiático que se utiliza da exposição de educadora/es e da difusão de pânico moral¹⁷ para criar conteúdo e gerar engajamento. Muitos desses *influencers* de direita conseguiram até mesmo se eleger tendo como principal pauta a perseguição a educadora/es, apresentada como defesa da família e das crianças.

Nesse sentido, esse segmento obteve vitórias, quer por obter ganhos financeiros e cargos políticos eletivos ou na estrutura do governo, quer por

¹⁷ O conceito de pânico moral foi formulado por Stanley Cohen em seu livro *Folk Devils and Moral Panics* de 1972. Na obra o autor descreve o processo pelo qual grupos sociais ou comportamentos específicos são apresentados como ameaças à ordem e aos valores de uma sociedade através da mobilização de emoções como medo, indignação, repulsa pelos meios de comunicação e o Estado de forma a legitimar medidas repressivas a estes grupos. O pânico moral deve ser então entendido como um mecanismo de controle social que reafirma hierarquias morais e políticas como forma de proteção social. Pesquisas sobre a atuação do conservadorismo e da extrema direita brasileira nos últimos anos, principalmente as relacionadas ao campo educacional tem utilizado o termo para descrever a forma como grupos políticos, a mídia e segmentos religiosos reagiram aos espantelhos do chamado “kit gay” e da “ideologia de gênero”. Nesta tese usamos o termo para explicar como a extrema direita transforma a escola, a/os educadora/es e o próprio ato de ensinar em objetos de pânico moral. E é este pânico moral que permite a naturalização da censura e o deslocamento do debate educacional do campo do direito para o terreno da moral (campo religioso), articulando discurso religioso, familista e securitário para legitimar a censura e a perseguição a educadores e o cerceamento da liberdade de aprender e ensinar contribuindo para a desdemocratização da educação em particular e da sociedade em geral.

conseguir inserir ideias absurdas, criadas para despertar o medo contra a escola e o ódio contra professora/es, tais como assédio ideológico, doutrinação marxista, doutrinação em Umbanda e Candomblé, sexualização precoce feita por educadora/es, ideologia de gênero, globalismo, banheiro unissex em escolas e, claro, professor/a doutrinador/a no cotidiano da sociedade.

O fato de Bolsonaro não ter sido reeleito não abrandou a perseguição e a censura. Novas/os parlamentares se elegeram com a mesma pauta, estão expondo professora/es em suas redes e protocolando novos projetos com a mesma finalidade de gerar pânico moral. A grande novidade: “ideologia de gênero” perdeu força, o foco agora está no ataque ao direito das pessoas trans em questões como uso de banheiros de acordo com o gênero de identificação e a proibição do uso da chamada linguagem neutra, por exemplo.

Então, é necessário investigar por que existe invisibilização da perseguição a educadora/es como um fenômeno sistemático, grave e com potencial de prejuízo gravíssimo à educação e à democracia, a curto, médio e longo prazo? O que nos impede de ver que os casos não são isolados? Por que vários episódios de perseguição não são sequer reconhecidos como tais e as violências sofridas por educadora/es estão sendo naturalizadas? Talvez estejamos acreditando que, se as “instituições seguem funcionando normalmente”, então os processos administrativos contra educadora/es e a punição a elas/es e até sua demissão devem ser justas. Estaríamos sendo iludidas/os por um simulacro de devido processo legal? Talvez porque a violência contra educadora/es não esteja vindo diretamente de órgãos repressivos do Estado, mas pelas próprias redes públicas e privadas, que se convertem em grandes aparelhos repressivos, e educadores em posição de orientação, coordenação, supervisão e direção se tornam os responsáveis por vigiar e punir. Talvez porque se tenha conseguido difundir a crença de que a liberdade de ensinar das/os educadora/es não é limitada pela legislação educacional e pelos saberes do campo de referência, mas pelo possível desconforto que pode vir a causar em algum dos pais ou responsáveis pelas/os estudantes, ou porque sejam esses próprios pais e responsáveis que perseguem, agridem e ameaçam a/os educadora/es, com quem deveriam compartilhar a tarefa de educar suas filhas e seus filhos.

Dessa forma, talvez tenhamos de nos perguntar quanto toda a sociedade brasileira assimilou do discurso neoliberal sobre professoras/es serem mal formadas/os e incompetentes, ou do discurso conservador sobre os pais terem

direito a que suas filhas e seus filhos recebam uma educação que esteja de acordo com suas próprias convicções. Penna e Salles (2017), ao tratar do movimento ESP já destacam que, segundo Saviani (2005 *apud* Penna; Salles, 2017)), ainda nos anos 1980, as concepções pedagógicas produtivistas já começavam a traçar caminho em direção à defesa de uma educação que deveria se pretender neutra, objetiva e voltada para as demandas de um mercado globalizado no qual a educação é apenas uma simples ferramenta a qual indivíduos recorrem para “adquirir os meios que lhes permitam ser competitivos no mercado de trabalho” (Saviani, 2005 *apud* Penna; Salles, 2017, p. 21).

Além disso, talvez esteja sendo interiorizada, até por setores mais progressistas, a ideia de que o direito à educação é das/os responsáveis, e não das crianças e adolescentes. Seria uma explicação plausível para o fato de ser tão naturalizado que, ao contrário de outras profissões, docentes tenham seu saber profissional constantemente contestado por pessoas de fora do campo profissional.

Assim, cabe tentar entender o processo pelo qual o/a professor/a deixou de ser uma pessoa adulta de referência (Seffner, 2016) e passou a ser visto como alguém incompetente, um/a “inocente útil” ou mesmo um/a inimigo/a em potencial. Para entender esse processo, observamos o ESP e a perseguição ao gênero, entendendo-os em sua historicidade e especificidades, mas entendendo que fazem parte de um projeto maior de controle sobre o que e como se pode ensinar, sobre o que significa educar, a quem pertence o direito à educação e, indo além, sobre quem pode desempenhar a função de educar. Não se trata do debate entre família e escola, mas mesmo de um debate sobre quem pode assumir o papel social de professor/a.

Como afirmam Aquino e Moura ([2025?]):

A história do “combate à doutrinação”, por sua vez, tem sido pensada principalmente a partir da história da atuação do Escola sem Partido, que surge de espaços liberais em Brasília, mas desenvolve uma prática política diferente dentro desses espaços, já impactado pela internet, construindo essas práticas da guerra cultural no país (Ação Educativa, 2016; Miguel, 2016; Frigotto, 2018; Penna; Salles, 2017; Salles, 2019; Paiva, 2021). Nessa frente, o inimigo muitas vezes não é um conteúdo escolar em específico, mas a forma docente de atuar. A categoria “doutrinação” se torna um marcador antagônico entre o que é aceitável e inaceitável, uma fronteira que ao longo dos anos avançou escola adentro (Penna; Aquino; Moura, 2024), deslegitimando os conhecimentos produzidos e circulados ali. A doutrinação enquanto um problema grave a ser resolvido mediante atuação comprometida dos cidadãos de bem é um elemento significativo do processo de desdemocratização ora em curso (Ballestrin, 2018; Salles; Aquino, 2018; Brown, 2019; Santos; Biroli, 2023).

Assim, não nos interessa aprofundar, nesta pesquisa, a história do ESP ou nos dedicar a desmontar seu discurso. Nos últimos nove anos, muitas foram as produções que se dedicaram a isso. O que pretendemos aqui é demonstrar a inserção do movimento em um projeto educacional maior do que ele mesmo e que, por isso, é capaz de continuar a existir, se fortalecendo, mesmo sem sua frente mais proeminente.

Nesse contexto, Miguel (2016) localiza a reemergência da direita no Brasil na chegada do PT ao poder, em 2003. Camila Rocha (2019), entende que o período entre 2006 e 2014 é o da formação da nova direita, quando ela teria perdido a vergonha de se nomear como tal ao aproveitar momentos de crise do governo de Lula (PT) para desgastá-lo. Ao analisarem a produção legislativa de estados, municípios, do Distrito Federal e do Congresso Nacional, Aquino e Moura ([2025?]) mostram que os projetos para o campo educacional no Legislativo influenciam e são influenciados mutuamente pelo processo de radicalização da direita, de forma que acompanhar o histórico de apresentação de projetos para o campo educacional que as autoras chamam de *ultraconservadores* permitiria acompanhar também tanto do processo de radicalização dessa direita quanto o próprio processo de desdemocratização em curso no país.

A Câmara dos Deputados nos possibilita acessar matérias mais interessantes para entender a longa história dessa ofensiva ao campo educacional no legislativo. As autoras destacam que, ainda que seja possível localizar PLs que poderiam remeter à conjuntura atual, como um projeto de *homeschooling* de 1994, é preciso pesar o papel que esse projeto de lei desempenhava no ecossistema da direita. Segundo as autoras:

[...] nomear matérias anteriores à irrupção da guerra cultural de “ultraconservadoras” é anacrônico: até a primeira década do século XXI elas eram pontuais, esparsas, e não eram o significante em torno do qual pertencimentos políticos se definiam, até porque, obviamente, o repertório discursivo hoje dominante ainda era apenas um dos futuros possíveis. Justamente a transformação desses temas em agendas centrais foi parte do processo pelo qual esses que chamamos de “ultraconservadores” se constituíram enquanto tais (Aquino; Moura, [2025?]).

2.1

O Escola Sem Partido

Não devemos entender o “movimento” ESP como um ponto fora da curva, mas como um fruto do seu tempo, ainda que os PLs que a ele remetem sejam excrescências dentro da lógica da legislação educacional brasileira.

O mito¹⁸ de fundação de tal movimento remonta ao não tão longínquo ano de 2003. Segundo Miguel Nagib, seu fundador, em setembro daquele ano, uma de suas filhas chegou da escola contando que seu professor de História teria comparado Che Guevara a São Francisco de Assis, comparação justificada porque ambos teriam renunciado a tudo por uma ideologia. O primeiro pela ideologia política e o segundo, pela religiosa.

Segundo Nagib, citado por Bedinelli (2016b) “as pessoas que querem fazer a cabeça das crianças associam as duas coisas e acabam dizendo que Che Guevara é um santo”. O procurador, que é católico, conta ainda que não teria sido a primeira vez que o professor dizia, em sala de aula, algo que ele julgava como *doutrinação*. Ele, então, teria escrito uma carta aberta ao professor e distribuído 300 cópias no estacionamento da escola da filha. Conforme o próprio Nagib, a recepção não teria sido das melhores. “Foi um bafafá e a direção me chamou, falou que não era nada daquilo que tinha acontecido. Recebi mensagens de estudantes me xingando. Fizeram passeata em apoio ao professor e nenhum pai me ligou” (Bedinelli, 2016b). Ao que consta, o episódio motivou Nagib a criar, no ano seguinte, o Movimento ESP.

¹⁸ Entendemos esta explicação sobre o surgimento do movimento como um mito fundador por esta história ser sempre contada já com uma interpretação sobre o fato ocorrido que direciona as ações futuras do movimento. Luis Felipe Miguel também utiliza a palavra mito para se referir a este episódio.

A partir daí, o procurador passou a ser convidado a falar em programas de debate¹⁹, conceder entrevistas²⁰ a todos os meios de comunicação e para apresentar e defender seu projeto em audiências²¹, tornando-se o grande nome do suposto combate à doutrinação nas escolas. Em todas as entrevistas, repete exatamente os mesmos argumentos, que podem ser observados no trecho da entrevista abaixo, concedida ao jornal *El País*:

Para Nagib, as falas em sala de aula têm um peso grande, porque os professores são geralmente figuras queridas, vistas como ídolos pelos estudantes e porque os alunos são obrigados a ouvi-lo, ‘não podem sair para tomar um cafezinho quando o professor começa a falar sobre essas coisas’. É justamente por isso, diz, que a lei que seu movimento criou não pode ser acusada de censura, como fazem os opositores, na opinião dele. ‘Não é cerceamento à liberdade de expressão porque o professor não tem direito à liberdade de expressão na sala de aula’, diz ele. ‘Se o professor tivesse, ele sequer seria obrigado a apresentar o conteúdo. A prova que ele não tem liberdade de expressão é que ele tem uma grade curricular obrigatória por lei. Liberdade de expressão é a que a gente exerce no Facebook®. Ele não pode agir em sala de aula como ele age no Facebook®’, afirma. ‘A segunda prova disso é a seguinte: ele pode [na sala de aula] impor aos seus alunos seus pontos de vista. Se exerce a liberdade de expressão em locais onde as pessoas não são obrigadas a escutar o outro. Na TV se pode mudar de canal. De um pregador na praça, se pode desviar. Mas o aluno está ali na condição de audiência cativa’, conclui (Bedinelli, 2016b).

O site oficial do ESP diz que o movimento “é 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.” Ainda segundo o site, “a pretexto de transmitir aos alunos uma ‘visão crítica’ da realidade, um exército organizado de militantes travestidos de professores prevalece-se da

¹⁹GLOBO News Entre Aspas: debate Escola Sem Partido. [Debate com Thiago Cortês e Lisete Arelaro mediado por Mônica Waldvogel]. [S. l.]: Globo News, 2016. 1 vídeo (26 min 28 s). Publicado pelo canal Matias Pasqualotto. Disponível em: <<https://web.archive.org/web/20170304081315/https://www.youtube.com/watch?v=kqTkGilyofY>>. Acesso em: 18 out. 2016. ENTRE Aspas (Mônica Waldvogel): debate sobre sexualidade na grade de ensino escolar. [Debate com Silvia Moraes e Miguel Nagib mediado por Mônica Waldvogel]. [S. l.]: Globo News 2016. 1 vídeo (22 min 50 s). Publicado pelo canal orlandoblack. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=iNSC1rNOz74>>. Acesso em: 18 out. 2016.

²⁰NAGIB, M. **The Noite (09/08/16)**: entrevista com Miguel Nagib. [Entrevista cedida a Danilo Gentili]. São Paulo: SBT, 2016. 1 vídeo (27 min 56 s). Publicado pelo canal The Noite. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wkBBW91jVEA>>. Acesso em: 18 out. 2016.

²¹Composição da mesa da Audiência pública “Liberdade de expressão em sala de aula” da Comissão de Esporte do Senado Federal. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/comissoes/reuniao?reuniao=5325>>. Acesso em: 18 out. 2020. É interessante que o proponente do PL nesta casa, o senador Magno Malta, não foi convidado para a audiência, e sim Miguel Nagib, como seu autor.

liberdade de cátedra e da cortina de segredo das salas de aula para impingir-lhes a sua própria visão de mundo” (Escola Sem Partido, 2014-2017). Apesar de esse discurso tentar criar uma autoimagem de grupo defensor da escola contra o que chama de “contaminação político-ideológica”, o criador do movimento, Miguel Nagib, tem profundos vínculos com o *think-tank*²² liberal Instituto Millenium, do qual foi articulista por muito tempo e, depois, um dos mantenedores do instituto²³.

Penna e Salles (2017) mostraram a profunda ligação do Movimento Escola sem Partido (MESP) com o neoliberalismo ao recuperarem as origens do seu discurso no Instituto Liberal de Brasília, do qual tanto Miguel Nagib quanto Bráulio Porto de Mattos (coordenador e vice coordenador do MESP) eram membros e ambiente no qual as discussões sobre doutrinação na educação fortemente influenciada por um discurso macartista encontravam terreno fértil. Tanto o mito de fundação quanto a forma do movimento se apresentar mostram o discurso em defesa da família feito pelo movimento que se refletirá anos mais tarde também nos textos dos PLs.

São inúmeras as seções do site do movimento, algumas das quais são destinadas especificamente a tratar da “doutrinação” em sala de aula, em livros didáticos e em provas de concurso público, como as do ENEM, de vestibulares e de concursos para o ingresso em setores do serviço público. Há também a seção intitulada “Síndrome de Estocolmo”, destinada a relatar casos em que alunas/os defendem professoras/es “doutrinadoras/es”:

Vítima de um verdadeiro “sequestro intelectual”, o estudante doutrinado quase sempre desenvolve, em relação ao professor/doutrinador, uma intensa ligação afetiva. Como já se disse a propósito da Síndrome de Estocolmo, dependendo do grau de sua identificação com o sequestrador, a vítima pode negar que o sequestrador esteja errado, admitindo que os possíveis libertadores e sua insistência em punir o sequestrador são, na verdade, os responsáveis por sua situação. De modo análogo, muitos estudantes não só se recusam a admitir que estão sendo manipulados por seus

²² Um *Think-Tank* é em geral um grupo de interesse ou uma instituição que investe em divulgação e propagação de conhecimento com viés político-ideológico definido e ligado a interesses particulares deste grupo, visando transformações na sociedade. Portanto, a apresentação do MESP como apenas “uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras” (Escola Sem Partido, 2014-2017), como consta no site, vai de encontro à sua proximidade ideológica com a corrente liberal e o desenvolvimento de suas atividades empresariais, que contradizem uma neutralidade defendida publicamente.

²³ As ligações do procurador com a entidade foram investigadas por Aquino em artigo do Blog Liberdade para Ensinar. Disponível em: <<https://liberdadeparaensinar.wordpress.com/tag/instituto-millenium/>>. Acesso em: 18 out. 2016.

professores, como saem furiosos em sua defesa, quando alguém lhes demonstra o que está acontecendo (Escola Sem Partido, 2016b).

Uma dessas seções trazia um modelo de notificação extrajudicial²⁴ para os pais usarem para ameaçar professoras/es e diretoras/es de colégios. Segundo Miguel (2016), “a campanha pelas notificações extrajudiciais contra escolas e contra docentes surgiu às margens do MESP, na direita católica, tendo como iniciador o procurador Guilherme Schelb” que, em vídeo, chegou a citar a possibilidade de a família “obter polpudas indenizações pecuniárias de professores e colégios” (Miguel, 2016, p. 602), o que deixa evidente a estratégia de judicializar as relações de ensino, como veremos a seguir.

Segundo Fernando Penna (2016), o movimento manteve-se muito tempo sem grande expressividade, encontrando maior eco na sociedade em três momentos. O primeiro, em 2007, por ocasião da polêmica gerada pela coluna no Jornal O Globo do jornalista Ali Kamel²⁵, no qual ele fez duras críticas à coleção de livros didáticos Nova História Crítica, de Mario Schmidt, dentre outros²⁶; o segundo, em 2011, com uma querela gerada em torno do material produzido pelo MEC para o combate à homofobia, batizado por Bolsonaro de “Kit Gay”. No terceiro momento, iniciado em 2014, o ESP estava em expansão devido à crise política e à polarização da sociedade em torno das campanhas presidenciais da então presidenta Dilma Rousseff e do senador Aécio Neves, o que se estendeu, defendemos, em uma crescente, até o processo eleitoral de 2018, que culminou com a eleição de Jair Bolsonaro à presidência.

Aquino e Moura ([2025?]) destacam sobre os primeiros anos de existência do ESP:

Nessa primeira década captamos sintomas de um mal-estar em elaboração. Fora do legislativo, já se formavam espaços voltados para essas discussões: o Escola sem Partido havia sido criado em 2004 sob as bênçãos de Olavo de Carvalho, que já

²⁴ O autor do modelo de notificação extrajudicial criado para que responsáveis ameacem professores é o procurador da República Guilherme Schelb, que, assim como Nagib, dá palestras em que difunde o pânico moral e o ódio aos professores.

²⁵ Na época era diretor-executivo de jornalismo da TV Globo, além de ocupar o cargo de colunista no Jornal, onde até 2001 ocupou também o cargo de editor-chefe. Atualmente o jornalista é editor de jornalismo da TV Globo

²⁶ Em outubro de 2007 o jornalista publicou três textos sobre o assunto. Um, criticando a coleção de livros Araribá, e outro criticando o livro “Nova história crítica” de Schmidt. Ver os textos “O que ensinam às nossas crianças” (18/09/2007), “Livro didático e propaganda política” (02/10/2007) e “Efeitos didáticos” (16/10/2007) disponíveis em <http://www.alikamel.com.br/artigos/index.php>. Acesso em 23 mar. 2025.

publicava seu material na internet desde 1998 (Cleto, 2024, p. 68); os sujeitos da “nova direita” começavam a se reunir em espaços no Orkut e em novas organizações institucionais (Rocha, 2019) a Revista Veja faz uma reportagem em 2008 onde encomenda uma pesquisa ao CNT/Sensus cujos resultados apresenta num box chamado “Educação ou doutrinação?”, como se a mesma comprovasse um atraso ideológico da educação brasileira (Aquino; Moura, [2025?]).

Abaixo, vemos a capa da revista que tem a reportagem em absoluto destaque e a imagem do box mencionado, que sistematizava os dados da pesquisa. É importante notar, na análise dos dados, que as perguntas só permitiam a escolha de uma opção como resposta. Destaque-se também que a reportagem, além de colocar em xeque a/os professora/es, sugeria também que os livros didáticos seriam doutrinários e, justamente por isso, escolhidos por docentes “doutrinadoras/es”.

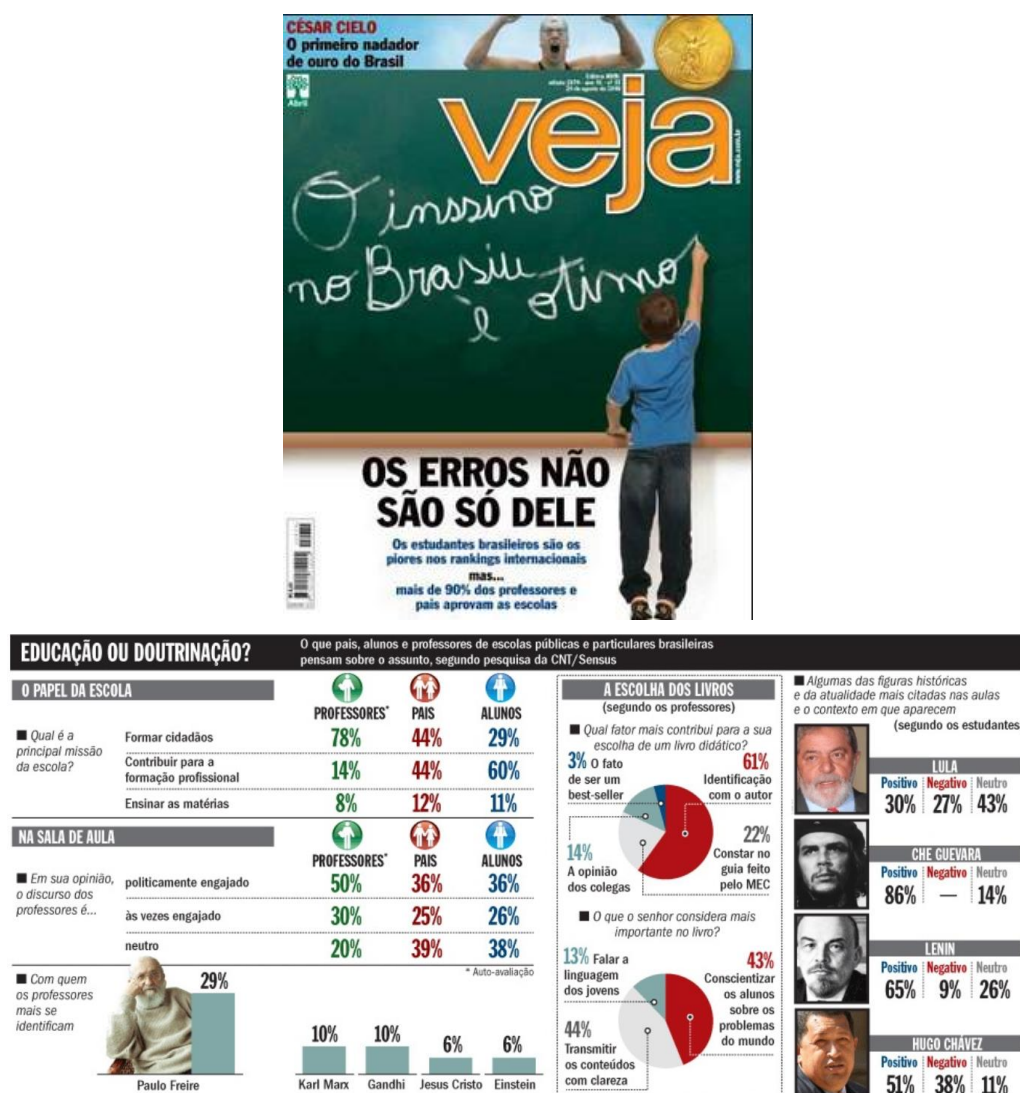


Figura 2 – Capa e trechos da revista *Veja* sobre a suposta doutrinação existente nas escolas brasileiras

Fonte: *Veja* (2008).

Ao analisarem os projetos da Câmara dos Deputados por palavras-chave, Aquino e Moura ([2025?]), mostram como essas polêmicas reverberam na respectiva casa legislativa, tendo inclusive havido neste momento a convocação de audiência pública para tratar do tema da suposta doutrinação no PNLD. Podemos observar que é na virada para os anos 2010 que o pânico moral se instaura como mote de elaboração de política educacional.

Em 2011, Jair Bolsonaro, à época filiado ao Progressistas (PP), conseguia transformar a política Escola sem Homofobia, apelidada por ele de “kit gay”, em uma controvérsia pública. “Esse ano, primeiro ano de uma nova legislatura, marca um crescimento de matérias em relação aos outros por causa dessa controvérsia criada por Bolsonaro” (Aquino; Moura, [2025?]). O termo “kit gay” aparece em cinco matérias legislativas na Câmara dos Deputados nesse momento, duas delas em requerimentos de Bolsonaro buscando convocar o então Ministro da Educação, Fernando Haddad, para prestar esclarecimentos sobre a elaboração de material de combate à homofobia a ser distribuído nas escolas de ensino fundamental. Um deles foi apresentado à Comissão de Direitos Humanos e Minorias (CDHM) da qual Bolsonaro era suplente e outro foi enviado à Comissão de Relações Exteriores e de Defesa Nacional (CREDN) da qual Bolsonaro era titular. No entanto, como destacam Aquino e Moura ([2025?]):

Não devemos, no entanto, naturalizar seu requerimento a um espaço de discussão de Defesa Nacional por sua posição ali ser mais estabelecida do que no outro espaço onde o tema fazia mais sentido; pelo contrário, o evento relevante aqui é um deputado com interesses na segurança pública e nos militares ter dedicado tempo e energia a esse assunto, muito tempo antes de ser senso comum que a atenção atraída por esse tipo de “questão controversa” beneficia algumas figuras. É esse tipo de movimentação de atenção e energia – uma figura do campo da defesa se interessar em atuar na interface entre educação e o que ele considera questões de “formação familiar e princípios cristãos” – que produzirá repertórios discursivos e um campo específico de atuação política dessa extrema direita em reorganização.

Na justificativa do requerimento à CREDN, Bolsonaro faz referência a um seminário ocorrido em novembro de 2010, na Câmara, por sugestão da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT) e de parlamentares progressistas. O seminário foi apontado por Bolsonaro e seus três filhos mais velhos, durante anos, como justificativa para suas ações de censura e perseguição na educação, mesmo quando Jair Bolsonaro já era presidente do país.

Abaixo poderemos ver um recorte²⁷ do blog Família Bolsonaro, em que se percebe o uso político do evento.

quarta-feira, 25 de maio de 2011

A DERROTA DOS FILMES DO KIT GAY, DESENHADA POR BOLSONARO, PELOS CRISTÃOS E PELA FAMÍLIA BRASILEIRA.



Desde que descobriu-se, sem querer, o teor do kit-gay, em 23 de novembro de 2010, durante audiência pública na Comissão de Direitos Humanos da Câmara, aonde pessoas travestidas c/ vestimentas diferenciadas proferiam palavras do tipo: "As minhas melhores professoras foram as prostitutas" e comentários grotescos sobre como seria finalizado um filme deste kit, feitos pelo Secretário de Educação Continuada e Diversidade do MEC: "Ficamos 3 meses discutindo até aonde a língua de uma menina adentrava a boca da outra". O Deputado Federal Jair Bolsonaro (PP-RJ) membro daquela Comissão, sentiu-se na obrigação de deflagrar e levar aos pais o real teor daquela matéria que era tratada de maneira no mínimo sorradeira até aquele momento.

Figura 3 - Postagem do blog Família Bolsonaro sobre o "kit gay"
Fonte: A derrota [...] (2011).

Também em 2011, dois requerimentos solicitaram informações ao MEC sobre o processo de avaliação do PNLD. Rogerio Marinho, do Partido da Social-Democracia Brasileira do Rio Grande do Norte (PSDB-RN), que era autor de um deles, quatro anos depois, apresentaria um PL para criminalizar a “prática do assédio ideológico” (Aquino e Moura [2025?]), retirando-o somente depois de muita pressão do campo educacional.

No ano seguinte, temos a apresentação do PL 3.179/2012, de Lincoln Portela, do Partido Republicano de Minas Gerais (PR-MG), sobre *homeschooling*. Como veremos no próximo capítulo, antes do PL de Portela, houve outros sobre o tema, no entanto, ainda que provavelmente tenham sido motivados por casos de famílias de classe média que eram processadas pelo Ministério Público por não estarem mantendo seus filhos na escola²⁸, essas propostas não progrediam na tramitação,

²⁷ Disponível em: <https://familiabolsonaro.blogspot.com/2011/05/>. Acesso em: 20 jun. 2025.

²⁸ Na reportagem do Jornal Folha de São Paulo, de 2008, sobre o caso da família Nunes, mencionase o caso de outra família, em 2001, em que um projeto de lei para regulamentar o homeschooling havia sido protocolado naquele mês. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2706200818.htm>. Acesso em: 20 jun. 2025. O caso da família Nunes se estendeu de 2008 até pelo menos 2011, de acordo com matérias de Conjur (Casal [...] 2008) — disponível em: https://www.conjur.com.br/2008-jun-27/casal_educar_filhos_casa_processado/. Acesso em 20 jun. 2025 — e Nogueira (2001)

sendo arquivados ou retirados pelo autor. O projeto de Portela avançará, colocando a opção como um “direito das famílias”.

Ainda em dezembro de 2010, começa a tramitar o PNE, que recebe um número recorde de mais de três mil emendas e só vai ser posto em votação em 2014. Esse longo processo, marcado pela mobilização de grupos católicos e evangélicos pela retirada do documento do termo “gênero”, cuja presença passou a ser tratada como sinal da “ideologia de gênero” no país.. No processo de votação do novo PNLD, o espantalho da “ideologia de gênero” foi utilizado para desviar a atenção para as questões essenciais que circundavam o Plano, como o próprio combate às desigualdades de gênero (e raça, classe etc.); o percentual do PIB destinado à educação e a possibilidade do repasse de verbas públicas para a educação privada.

A capacidade dessa extrema direita em pautar o debate público colocou o campo progressista em uma posição difícil, uma vez que se percebia a necessidade de responder à desinformação produzida, mas, ao mesmo tempo, era notória a importância de pautar outras políticas do plano.

O processo político em torno do PNE marca um antes e um depois no cenário nacional legislativo: é nesse ano que inicia a atuação sistemática os legislativos municipal, estadual e distrital de apresentação de matérias ultraconservadoras. Nos gráficos apresentados no item 3 do relatório, exceto pela CD, não há matérias municipais, estaduais ou distritais constantemente propostas. Essa prática começa em 2014 com a articulação do ciclo do PNE, a criação do modelo de projeto do “Programa Escola sem Partido”, circulações transnacionais e a progressiva organização da extrema-direita no país (Aquino; Moura, [2025?]).

Segundo Miguel (2016), o grande ponto de inflexão do ESP foi este: a fusão da “doutrinação marxista” com a “ideologia de gênero” que teria obedecido a um senso de oportunidade que teria aumentado sua capilaridade e ressonância popular. “A confluência foi facilitada graças ao trabalho de propagandistas da extrema direita, em particular os alinhados a Olavo de Carvalho, para quem a dissolução da moral sexual convencional é um passo da estratégia comunista” (Miguel, 2016, p. 601). Ainda conforme o autor:

Antes, a ideia de uma “Escola Sem Partido” focava sobretudo no temor da “doutrinação marxista”, algo que estava presente desde o período da ditadura militar. O receio da discussão sobre os papéis de gênero cresceu com iniciativas para o combate à homofobia e ao sexismo nas escolas e foi encampado como bandeira prioritária pelos grupos religiosos conservadores. Ao fundi-lo à sua pauta original, o MESP transferiu a discussão para um terreno aparentemente “moral” (em

contraposição a “político”) e passou a enquadrá-la nos termos de uma disputa entre escolarização e autoridade da família sobre as crianças (Miguel, 2016, p. 596).

Assim, ainda que Escola sem Partido tenha virado um termo guarda-chuva para dar conta da censura e perseguição na educação, o uso do nome do movimento dessa forma encobre diferentes grupos que, por diferentes caminhos, às vezes convergindo, às vezes divergindo, muitas vezes disputando recursos e protagonismo político, difundiram o discurso da doutrinação, o pânico moral, e o ódio contra professora/es para alcançar seus objetivos.

Nesse mesmo ano de 2014, são apresentados na Câmara dos Deputados os primeiros projetos de censura pelo deputado Erivelton Santana, do Partido Social-Cristão da Bahia (PSC-BA): os PLs 7.180/2014²⁹ e 7.181/2014. É importante marcar: esses projetos não têm o nome de ESP, nem seguem o modelo de anteprojeto criado por Miguel Nagib, mas, por serem também projetos de censura e apresentados com antecedência, tiveram os projetos ESP apensados a eles na casa. O PL 7.180, de 2014, “Altera o artigo 3º da lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional” para determinar: [...] 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.

O projeto 7.180 foi proposto no dia 24 de fevereiro de 2014, três meses antes do primeiro PL do Programa ESP apresentado pelo deputado Flávio Bolsonaro no estado do Rio de Janeiro e um ano antes do PL do Programa ESP apresentado na Câmara dos Deputados, o PL 867, de 23 de março de 2015. Nele já está presente a tentativa de limitar a autonomia docente que marcará os PL do Programa ESP. Também já se utiliza da principal justificativa dos PLs ESP, que é o artigo 12 da Convenção Americana de Direitos Humanos (CADH), o qual afirma em sua justificativa:

²⁹ O Requerimento de Audiência Pública n. 9/2016, apresentado pelo Deputado Flavinho (PSB-SP), que: “Requer a realização de Audiência Pública destinada a debater o Projeto de Lei n.º 7.180/2014” é mais um exemplo da importância de não limitar os levantamentos apenas aos projetos de lei. Neste documento são convocados nomes muito conhecidos da extrema-direita. Dentre eles o padre José Eduardo, indiciado pela Polícia Federal por envolvimento na tentativa de golpe de Estado após as eleições de 2022. Mais informações em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/politica/pf-indicia-padre-no-inquerito-do-golpe-saiba-quem-e/>>. Acesso em 23 mar. 2025.

Somos da opinião de 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 (Brasil, 2014a, p. 3).

Moura (2016) já se dedicou a uma aprofundada análise sobre todos os PLs de censura apresentados no Congresso Federal no período de 2014 a 2016, mostrando a presença do discurso familista e do fundamentalismo religioso cristão nesses projetos de lei, de forma que não pretendemos nos dedicar a isso novamente. Da mesma forma, várias outras pesquisas se dedicaram a investigar a história do ESP de forma bastante aprofundada e utilizando os mais variados referenciais teóricos. O que nos interessa aqui é saber, principalmente, como o ESP foi um ponto nodal para a extrema direita que se organizava nesse momento e para a viabilização de Jair Bolsonaro como presidenciável.

Em 2014, o então deputado estadual Flavio Bolsonaro (RJ) encomendou a Nagib um projeto de lei de censura a/os professora/es que sugeriu batizar de Programa “Escola Sem Partido” (PL ESP). Tendo sido o primeiro político a apresentar um PL ESP em uma casa legislativa, foi imediatamente copiado por seu irmão, Carlos Bolsonaro, na Câmara de Vereadores do Rio de Janeiro. É evidente a profunda ligação do ESP com a família Bolsonaro, que adotou o projeto basicamente como sua grande meta para a educação.

Lembremos que, no ano anterior, durante as “jornadas de junho”, as/os jovens haviam tomado as ruas, exigindo, dentre outras coisas, educação de qualidade. Logo em seguida, professora/es da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ) e da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ), ambos representados pelo Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (Sepe-Rio), fizeram greves massivas, com enorme apoio popular, contra o desmonte da educação pública, levado a cabo pelas medidas neoliberais implantadas pelas duplas Claudia Costin/Eduardo Paes e Wilson Risolia/Sergio Cabral, respectivamente no município do Rio de Janeiro e no estado, que previam, dentre outras coisas, uso de material apostilado e provas de rede para responsabilização de professora/es pelo “fracasso escolar”.

É possível, então, relacionar a criação dos PLs ESP a uma tentativa de cercar a luta das/os docentes do Rio de Janeiro em defesa da educação pública. Tal hipótese se mostra ainda mais provável quando o próprio Carlos Bolsonaro afirma no blog da família³⁰:

AUDIÊNCIAS PÚBLICAS E MUITAS CONVERSAS PARTICULARES ENTRE VEREADORES FORAM REALIZADAS, ENTRETANTO, A DIFICULDADE DE SE ENCONTRAR CONSENSO DE APROVAÇÃO DA MATÉRIA É ENORME, POR DOIS MOTIVOS: UM, PELO RIO DE JANEIRO SER O BERÇO DA IDEOLOGIA DE ESQUERDA NACIONAL E DOIS, GRANDE PARTE DOS PARLAMENTARES NÃO SENTEM A NECESSIDADE DE SE EXPOR DIANTE DA FORTE REAÇÃO DO SINDICATO DE PROFESSORES COORDENADO PELO PT E PSOL, PRINCIPALMENTE EM MOMENTO ELEITORAL.

POR FIM, AINDA ACREDITAMOS, QUE COM NOSSO TRABALHO, O CONVENCIMENTO DIÁRIO E COM ELEIÇÃO DE NOVO PREFEITO E VEREADORES, ALINHADOS COM O COMPROMISSO DE SE PREZAR POR UMA ESCOLA APARTIDÁRIA, AINDA CONSIGAMOS REVERTER O QUADRO CAÓTICO QUE SE ENCONTRA A EDUCAÇÃO, ONDE MUITOS PROFESSORES ESTÃO COMPROMISSADOS COM PARTIDOS POLÍTICOS (PSOL, PT, PCDOB E REDE) E NA INSISTÊNCIA EM FORMAR MILITANTES POLÍTICOS AO CIDADÃOS PREPARADOS PARA O FUTURO RENTÁVEL PARA SUAS FAMÍLIAS.

Enquanto produziam ataques contra os professores, a família Bolsonaro construiu para si a imagem de protetora das crianças e de jovens frente a suas e seus temíveis professoras/es “doutrinadoras/es”, as/os quais, difundia a família, “desvirtuam” a juventude com sua defesa do comunismo e da sexualização precoce.

Essas ideias foram defendidas durante a eleição de 2014 e o processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff em 2016, no qual a extrema-direita, o clã Bolsonaro incluído, responsabilizou o partido da então presidenta pela suposta doutrinação “comunista-homossexual”, o que foi apontado como motivação justa e legítima para um *Impeachment* e votou “pela família”, “por Deus”, “pelo ESP e “contra a Ideologia de Gênero”.

Tais grupos não se deram por satisfeitos com a saída do PT do governo, pois não bastava o *impeachment*, uma vez que o petismo, supostamente, continuaria operante na máquina pública devido ao “aparelhamento” presumivelmente conduzido pelo PT. Assim, “o MEC” e os professores continuariam “petistas”,

³⁰ Disponível em: <<https://familiabolsonaro.blogspot.com/search?q=Escola+sem+partido&m=1>>. Acesso em: 10 mar. 2025. Achemos por bem manter o texto todo em caixa alta, como no original, pois esse é um traço estilístico de Carlos Bolsonaro.

mantendo um plano da esquerda para destruir o capitalismo através do ensino da ideologia de gênero, apresentado ali como sendo o “famigerado marxismo cultural”. Desse modo, seria preciso ir atrás dessas/es professoras/es. Através dessa narrativa de cruzada, promovendo pânico moral contra professoras/es, MESP cresceu e a família Bolsonaro pavimentou seu caminho rumo à presidência: vendendo a imagem de defensora da família brasileira contra o inimigo que ela mesma inventou.

Desde o início do processo de *impeachment* contra a presidenta, no final de 2015, o MESP alcançou ainda mais destaque, uma vez que a denúncia feita por professoras/es de ruptura da ordem democrática era respondida como abuso da liberdade de ensinar e doutrinação política e ideológica. Contudo, não se deve, de forma alguma, reduzir o debate sobre tal movimento Partido e os projetos a ele relacionados à dimensão político-partidária³¹. O que está em disputa é qual o modelo de sociedade as instituições, a escolas entre elas, devem defender.

Além da perseguição direta a professores e instituições, aumenta a produção legislativa relacionada a essas questões. Só “em 2015 temos 98 matérias somando todos os níveis federativos, dentre as quais 60 são antigênero, uma categoria que não existia no ano anterior para além das emendas ao PNE.” (Aquino e Moura, [2025?]). Da mesma forma, “o período entre 2015 e 2018 é pontuado pelas matérias legislativas envolvidas no processo dos planos estaduais e municipais de educação, um ciclo que foi utilizado fortemente como gatilhos de organização para os ultraconservadores” (Aquino; Moura, [2025?]). Também em 2015, Eduardo Bolsonaro apresenta seu PL de *homeschooling* e, em 2016, foi criada uma comissão especial para discutir os projetos ESP (PL 7.180/2014 e todos os seus apensados), que se reuniu entre outubro de 2016 e dezembro de 2018³².

Se, em âmbito federal, até o golpe contra a presidenta Dilma, as forças reacionárias encontravam-se representadas principalmente no congresso nacional

³¹ Por certo, não podemos afirmar qual foi o peso da crise político-partidária e da mobilização de professoras/es da educação básica e superior, que construíram fortes greves em 2013 e 2014 em todo país, e das mobilizações de estudantes secundaristas, que ocuparam escolas em todo país em 2015, no fortalecimento do MESP. O fato de a sociedade se organizar em prol de mudanças para, e principalmente através da escola pública, pode ter levado muita gente a acreditar no discurso do MESP de que haveria doutrinação política nas escolas, que os materiais seriam cartilhas e professoras/es apenas “militantes travestidas/os”.

³² O histórico da comissão, com detalhamento das reuniões realizadas, pode ser visto em: <<https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/55a-legislatura/pl-7180-14-valores-de-ordem-familiar-na-educacao/conheca-a-comissao/membros-da-comissao>>. Acesso em 22 mar. 2025.

em uma queda de braço com o executivo; a partir de 2016, com o golpe de Estado que levou Michel Temer à presidência e Mendonça Filho ao Ministério da Educação, passou a haver maior cooperação entre ambos. A incidência política do grupo autointitulado “Professores Contra a Ideologia de Gênero” no processo de elaboração e aprovação da BNCC, que veremos adiante, é uma evidência da situação. Além disso, o primeiro grupo recebido pelo novo ministro da Educação, Mendonça Filho, foi uma representação do grupo Revoltados Online, composta por três dos seus membros. Seu criador, Marcelo Cristiano Reis, Bia Kicis, cunhada do procurador Miguel Nagib, e procuradora aposentada e o ator Alexandre Frota, “conhecido por suas posições extremistas contra a esquerda e por uma aparição na TV em que disse, em um quadro humorístico, ter estuprado uma mulher” (Bedinelli, 2016a). Segundo o próprio grupo declarou em vídeo, ainda em frente ao MEC, logo após o encontro, um dos pontos de pauta do encontro foi o Programa Escola Sem Partido. A declaração foi repetida em outro vídeo, gravado algumas horas depois, no qual Alexandre Frota não estava presente, mas estavam Kicis, Reis e Nagib. Nele, Kicis e Reis reclamaram, dentre outras coisas, da existência da Lei da Palmada³³, que seria, também ela, uma violação ao direito dos pais sobre a educação dos seus filhos. Durante todo o governo Temer, o MESP se fez presente no debate público e figuras relacionadas ao movimento começaram a ganhar importância política, influenciando até mesmo na elaboração de políticas públicas.

Ao longo desse processo, o ESP e suas figuras satélite e a família Bolsonaro se retroalimentam. Em 2016, já com mais de 50 PLs de censura espalhados em todo o Brasil, o movimento decidiu começar a influir mais abertamente nas eleições. Em seu site, começou a compartilhar os santinhos de candidatos que assinaram o termo de compromisso com suas propostas, comprometendo-se a propor ou a tocar os PLs já apresentados em suas respectivas casas legislativas quando eleitos. Dentre as/os candidatas/os estavam, obviamente, membros da família Bolsonaro, representantes do Movimento Brasil Livre (MBL) e muitos fundamentalistas religiosos. Tendo elegido seus representantes, o ESP se espalhou ainda mais por todo o país, conforme mostram Aquino e Moura ([2025?]):

³³ A chamada lei da palmada foi uma lei sancionada pela presidenta Dilma Rousseff em junho de 2014 que incluía no Estatuto da Criança e do Adolescente “o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante” (Brasil, 2014c).

No ano de 2017, 164 matérias são apresentadas nos municípios (gráfico 5). Nesse momento acontece uma expressiva entrada de representantes da direita, impulsionada por movimentos como o Movimento Brasil Livre (MBL) que saíram como vitoriosos do processo de impeachment no anterior. O caso do MBL demonstra um desses atores do *impeachment* assumindo explicitamente seu apoio à guerra cultural e tomando a frente no caso Queermuseu³⁴, por exemplo. Esse ano viu também uma ação nacional de apresentação do Escola sem Partido em diversos lugares: em 15 de agosto daquele ano, o MBL organizou uma mobilização nacional em defesa do programa Escola Sem Partido, resultando em um aumento significativo de projetos de lei (PLs) com essa temática, mais que dobrando o volume registrado até então. Somente em 2017, temos 87 matérias antigênero e 79 escola sem partido.

Lima e Hipólito (2020) elaboram nesse momento uma análise da rede do ESP que permite ter a dimensão da enorme quantidade de indivíduos e grupos que se mobilizavam pela pauta. Vejamos uma imagem dessa realidade:

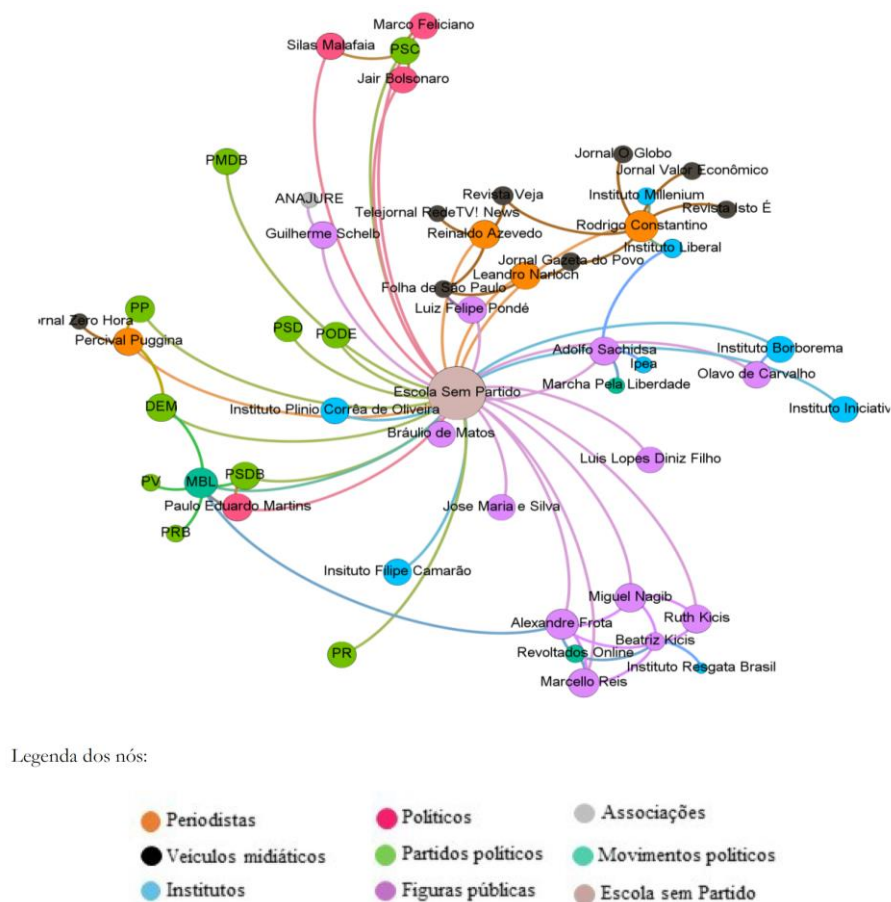


Figura 4 – Grafo representando as redes do Escola sem Partido.

Fonte: Lima e Hypólito (2020).

³⁴ Notícia sobre a exibição perseguida em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45191250>>. Acesso em: 22 mar. 2025. Sobre como o Queermuseu se relaciona a ofensiva no campo educacional, ver Moura e Salles (2018).

Nas redes sociais, a movimentação em defesa do ESP foi particularmente intensa nesse período. Na imagem abaixo, podemos ver um recorte³⁵ do blog Família Bolsonaro no mês seguinte à movimentação do MBL, no qual Carlos Bolsonaro anuncia que a família estaria enviando gratuitamente, mediante solicitação por e-mail, adesivos com o famoso cartaz antidoutrinação, para que alunas/os colassem em seus cadernos. Provavelmente, além da tentativa de difundir o pânico moral ou mesmo de se aprovar o PL, o que estava em jogo era também o capital político conquistado pela defesa da pauta. Por isso, coube aos Bolsonaro relembrar a paternidade, ou, no caso da família Bolsonaro, toda a árvore genealógica do projeto. Abaixo, temos uma imagem do cartaz tal como proposto pelo ESP em seu site e um recorte³⁶ de uma reportagem do jornal Gazeta do Povo, o qual mostra o cartaz colado em uma sala de aula do município de Santa Cruz do Monte Castelo (PR), onde o projeto foi aprovado.

PEÇA SEU ADESIVO ESCOLA SEM PARTIDO com os deveres do professor, já explicitos em lei federal, estão chegando de todo Brasil.

Envie sua solicitação por email para lhe encaminharmos gratuitamente via correspondência: carlosbolsonaro.rj@gmail.com (ideia de Miguel Nagib e aplicada inicialmente pelo deputado federal (SP) Eduardo Bolsonaro).



Figura 5 – Postagem do Blog Família Bolsonaro, em que Carlos Bolsonaro exibe materiais do Movimento ESP
Fonte: Os Bolsonaros [...] (2017).

³⁵ Disponível em: <<https://familiabolsonaro.blogspot.com/search?q=Escola+sem+partido&m=1>>. Acesso em: 10 jul. 2025.

³⁶ Ver: MARTINS, Célio. Única cidade do país a adotar o “Escola sem Partido” fica no Paraná. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 15 set. 2016. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/vozes/certas-palavras/unica-cidade-a-adotar-o-escola-sem-partido-fica-no-parana/>>. Acesso em 10 jun. 2025.



Figura 6 – Modelo de Cartaz Deveres do Professor disponibilizado no site do ESP

Fonte: Paulo (2016).



Cartaz com os “mandamentos” do programa Escola sem Partido em sala

Figura 7 – Recorte de reportagem do jornal Gazeta do Povo em que adolescentes mostram o cartaz afixado na parede da sala de aula tal como consta no projeto ESP

Fonte: Martins (2016).

Nas eleições de 2018, com mais de 150 projetos ESP em todo Brasil e a crença de que há doutrinação de esquerda acontecendo nas unidades escolares difundida na sociedade, o projeto voltou a atuar abertamente sobre as eleições. Novamente, várias candidaturas suas foram bem sucedidas, uma delas foi a da procuradora aposentada Bia Kicis³⁷, cunhada de Miguel Nagib, eleita deputada federal, e seu companheiro do Revoltados Online, Alexandre Frota, eleito deputado federal por São Paulo.

Também se elegeu Ana Caroline Campagnolo, que se tornou deputada estadual por Santa Catarina. A professora de História da educação básica, que ficou após ter movido (e perdido) um processo judicial contra sua ex-orientadora de mestrado, passou a ser uma das principais militantes em defesa do ESP e a difamar a conduta de seus colegas em inúmeras palestras e audiências públicas. Mesmo já tendo lecionado com a camiseta de seu candidato, como denunciou um de seus ex-alunos, logo após a divulgação do resultado da eleição, no próprio domingo, 28 de outubro de 2018, forneceu um número de celular para que alunos denunciassem seus professores “doutrinadores”, que, nos dias seguintes, comentassem negativamente a eleição de seu colega de partido, Jair Bolsonaro.

Vale lembrar que o jornal *Gazeta do Povo*, espécie de imprensa não oficial do ESP e da família Bolsonaro, abriu um canal para receber denúncias antes, mas foi obrigado a recuar depois que várias/os professoras/es começaram a se autodenunciar. A mesma estratégia está sendo utilizada por professoras/es alemães nesse momento de investida da extrema direita. É importante destacar também que esse “disque-denúncia” para receber queixas anônimas contra professoras/es já está previsto no próprio PL ESP apresentado na Câmara pelo deputado Izalci Lucas, em 2015.

Outras/os várias/os parlamentares foram eleitas/os com apoio do ESP para diferentes cargos espalhados por todos os estados brasileiros; mas aqui nos interessa particularmente o posicionamento do ESP quanto à presidência da República.

³⁷ Bia Kicis, cunhada de Miguel Nagib, é atualmente deputada federal pelo PL, desempenhou papel importante no processo de eleição de Bolsonaro, ao apresentá-lo a Paulo Guedes. Bolsonaro deixaria de ser apenas um político fisiologista, sem chances de ser eleito e se transformaria, com a ajuda do Chicago Boy, no candidato da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP) e das elites interessadas nas reformas trabalhistas, previdenciária, tributária e administrativa. Kicis também apresentou um novo projeto de censura na câmara, batizado de “Escola sem Partido 2.0” e o projeto de *homeschooling* com linguajar mais reacionário.

Apesar de três candidaturas terem defendido explicitamente a existência do ESP como lei — Bolsonaro, Henrique Meirelles e Cabo Daciolo (este último chegou a apresentar um PL do tipo na Câmara logo antes de se licenciar para concorrer às eleições) —, apenas um entre eles era, de fato, o escolhido pelo movimento como sendo seu legítimo representante: Jair Bolsonaro.

Logo após eleito, Bolsonaro começou imediatamente a anunciar fusões em ministérios essenciais e quem ocuparia cada uma das pastas. O MEC, no entanto, permaneceu por muito tempo uma incógnita, enquanto se ventilava na imprensa a possibilidade de Miguel Nagib e Guilherme Schelb, duas importantes figuras relacionadas ao movimento, assumirem o Ministério. Ambos são formados em Direito e são procuradores, o primeiro do estado de São Paulo e o segundo, da República. Os dois defendem a ideia de existir doutrinação comunista nas escolas e de que a “ideologia de gênero” ameaça realmente a educação. Houve então, naquele momento, no campo educacional, a convicção de que o ESP seria implantado como política de governo, o que, por fim, nunca aconteceu. Pelo menos não da maneira como se esperava.

Nenhum nome diretamente ligado ao ESP chegou a assumir o posto de ministro da Educação em nenhuma das trocas ocorridas na pasta, ainda que alguns nomes tenham alcançado postos no Ministério e Damares Alves tenha se tornado a ministra do MMFDH e que outros postos em seu Ministério também tenham sido ocupados por figuras satélite ao ESP. Nesse contexto, o combate à doutrinação e à ideologia de gênero durante o governo Bolsonaro foi central e não esteve restrita ao MEC, mas contou com cooperação interministerial entre o próprio MEC, o MMFDH e o Ministério das Relações Exteriores.

Destaquemos que todos estes projetos ESP apresentados na Câmara dos Deputados foram arquivados em 2018, devido ao fim do período legislativo tal como manda o regimento da casa. Entretanto, foram desarquivados em 2019 e novos projetos de censura foram propostos. Como dito anteriormente, não é do nosso interesse esmiuçar todos os projetos de censura que tramitam no congresso nacional, no entanto nos pareceu profícuo fazer uma comparação entre o PL ESP apresentado pelo deputado Izalci Lucas em 2015 e o PL ESP 2.0, primeiro projeto de lei apresentado pela deputada Bia Kicis quando eleita em 2019. A comparação é interessante por nos levar a perceber o modo como o discurso da extrema direita se radicalizou ao longo de quatro anos e como o movimento aqui estudado, ou

melhor, o seu criador Miguel Nagib, redator dos dois anteprojetos, respondeu a críticas que seu primeiro projeto recebeu ao longo desses anos pelo campo educacional a respeito da sua inconstitucionalidade. Todos os destaques dados a seguir são nossos.

Aspecto tratado	PL 867/2015 (Escola sem Partido) Deputado Izalci Lucas	PL 246/2019 (Escola sem Partido 2.0) Deputada Bia Kicis
Princípios	<p>Art. 2º. A educação nacional atenderá aos seguintes princípios:</p> <p>I - neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado;</p> <p>II - pluralismo de ideias no ambiente acadêmico;</p> <p>III - liberdade de aprender, como projeção específica, no campo da educação, da liberdade de consciência;</p> <p>IV - liberdade de crença;</p> <p>V - reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado;</p> <p>VI - educação e informação do estudante quanto aos direitos compreendidos em sua liberdade de consciência e de crença;</p> <p>VII - direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.</p>	<p>Art. 1º Ficam instituídos [...] os seguintes princípios:</p> <p>I – dignidade da pessoa humana;</p> <p>II – neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado;</p> <p>III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;</p> <p>IV – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;</p> <p>V – liberdade de consciência e de crença;</p> <p>VI – direito à intimidade;</p> <p>VII – proteção integral da criança e do adolescente;</p> <p>VIII – direito do estudante de ser informado sobre os próprios direitos, visando ao exercício da cidadania;</p> <p>IX – direito dos pais sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos, conforme assegurado pela Convenção Americana sobre Direitos Humanos.</p>
Doutrinação X Manipulação psicológica	<p>Art. 3º. 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.</p>	<p>Art. 3º É vedado o uso de técnicas de manipulação psicológica destinadas a obter a adesão dos alunos a determinada causa.</p>
Canal de denúncias	<p>Art. 7º. As secretarias de educação contarão com um canal de comunicação destinado ao recebimento de reclamações relacionadas ao</p>	<p>Art. 11. O Poder Público contará com canal de comunicação destinado ao recebimento de reclamações relacionadas ao</p>

Aspecto tratado	PL 867/2015 (Escola sem Partido) Deputado Izalci Lucas	PL 246/2019 (Escola sem Partido 2.0) Deputada Bia Kicis
	descumprimento desta Lei, assegurado o anonimato. Parágrafo único. As reclamações referidas no <i>caput</i> deste artigo deverão ser encaminhadas ao órgão do Ministério Público incumbido da defesa dos interesses da criança e do adolescente, sob pena de responsabilidade.	descumprimento desta Lei, assegurado o anonimato. Parágrafo único. As reclamações referidas no <i>caput</i> deste artigo deverão ser encaminhadas ao órgão do Ministério Público incumbido da defesa dos direitos da criança e do adolescente, sob pena de responsabilidade.
Escolas particulares e confessionais	Art. 3º § 1º. As escolas confessionais e as particulares cujas práticas educativas sejam orientadas por concepções, princípios e valores morais, religiosos ou ideológicos, deverão obter dos pais ou responsáveis pelos estudantes, no ato da matrícula, autorização expressa para a veiculação de conteúdos identificados com os referidos princípios, valores e concepções. § 2º. Para os fins do disposto no § 1º deste artigo, as escolas deverão apresentar e entregar aos pais ou responsáveis pelos estudantes material informativo que possibilite o conhecimento dos temas ministrados e dos enfoques adotados.	Art. 6º 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, devendo ser respeitado, no tocante aos demais conteúdos, o direito dos alunos à educação, à liberdade de aprender e ao pluralismo de ideias. Parágrafo único. Para os fins do disposto no <i>caput</i> 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.
Vedações a(o) professor(a)	Art. 4º. No exercício de suas funções, o professor: I - não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para esta ou aquela corrente política, ideológica ou partidária; II - não favorecerá nem prejudicará 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	Art. 4º 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

Aspecto tratado	PL 867/2015 (Escola sem Partido) Deputado Izalci Lucas	PL 246/2019 (Escola sem Partido 2.0) Deputada Bia Kicis
	<p>participar de manifestações, atos públicos e passeatas;</p> <p>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;</p> <p>V - respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções;</p> <p>VI - não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula.</p>	<p>aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas;</p> <p>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;</p> <p>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;</p> <p>VI – não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou de terceiros, dentro da sala de aula.</p>
O cartaz	<p>Art. 5º. Os alunos matriculados no ensino fundamental e no ensino médio serão informados e educados sobre os direitos que decorrem da liberdade de consciência e de crença assegurada pela Constituição Federal, especialmente sobre o disposto no art. 4º desta Lei.</p> <p>§ 1º. Para o fim do disposto no <i>caput</i> deste artigo, as escolas afixarão nas salas de aula, nas salas dos professores e em locais onde possam ser lidos por estudantes e professores, cartazes com o conteúdo previsto no Anexo desta Lei, com, no mínimo, 70 centímetros de altura por 50 centímetros de largura, e fonte com tamanho compatível com as dimensões adotadas.</p> <p>§ 2º. Nas instituições de educação infantil, os cartazes referidos no § 1º deste artigo serão afixados somente nas salas dos professores.</p>	<p>Art. 5º 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.</p> <p>Parágrafo único. Nas instituições de educação infantil, os cartazes referidos no <i>caput</i> serão afixados somente nas salas dos professores.</p> <p>Art. 10. Configura ato de improbidade administrativa que atenta contra os princípios da administração pública o descumprimento do disposto no art. 5º desta Lei, bem como a remoção indevida ou a destruição total ou parcial dos cartazes ali referidos.</p>
Gênero e sexualidade	<i>Não trata da questão</i>	Art. 2º O Poder Público não se imiscuirá no processo de amadurecimento sexual dos

Aspecto tratado	PL 867/2015 (Escola sem Partido) Deputado Izalci Lucas	PL 246/2019 (Escola sem Partido 2.0) Deputada Bia Kicis
		alunos nem permitirá qualquer forma de dogmatismo ou proselitismo na abordagem das questões de gênero .
Gravação de aulas	<i>Não trata da questão</i>	Art. 7º É assegurado aos estudantes o direito de gravar as aulas , a fim de permitir a melhor absorção do conteúdo ministrado e de viabilizar o pleno exercício do direito dos pais ou responsáveis de ter ciência do processo pedagógico e avaliar a qualidade dos serviços prestados pela escola.
Proibição de “organização estudantil”	<i>Não trata da questão</i>	Art. 8º É vedada aos grêmios estudantis a promoção de atividade político-partidária .

Quadro 2 –Comparativo entre o PL 867/2015 e o PL 246/2019
Fonte: Elaboração própria (2025).

Entretanto, apesar da eleição de Bolsonaro à presidência e de um número muito expressivo de parlamentares de extrema-direita, tendo sido eleita a própria cunhada do criador do ESP, ainda assim, até onde se saiba, nunca houve por parte do governo Bolsonaro, nenhuma tentativa real de aprovar o projeto. Nada impedia a iniciativa, pois uma série de medidas muito mais impopulares foram votadas pelo Congresso, principalmente com a mobilização do chamado “orçamento secreto”. Porém, não aconteceu dessa forma.

Em entrevista³⁸ para o programa Sabatina da Brasil Paralelo, Kicis foi inquirida se dava razão a Nagib em sua reclamação de abandono da pauta. A deputada respondeu que não havia abandono, mas de estabelecimento de outras prioridades, já que em 2019 foi preciso votar a Reforma da Previdência; em seguida, as questões da pandemia e, ao final desse período, o desejo de aprovar o voto impresso. Dessa maneira, Kicis minimizou o assunto, dizendo que o ESP ainda poderia ser votado, mesmo que com um novo nome e que a aprovação do *homeschooling* na Câmara fora uma grande vitória. Embora Kicis tentasse

³⁸ KICIS, Bia. O governo Bolsonaro abandonou o Escola Sem Partido?: Bia Kicis. [Entrevista cedida a Diego Rosa]. [S. l.: s. n.], 2013. 1 vídeo (3 min 7 s). Publicado pelo canal Brasil Paralelo. Programa Sabatina. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=4xYgZ3DCweQ>>. Acesso em: 10 jun. 2025.

minimizar a não aprovação, Miguel Nagib, em várias entrevistas para diversos veículos de comunicação e em reiteradas postagens nas contas oficiais do ESP ou em suas contas pessoais nas redes sociais, afirmava que ele e o movimento haviam sido usados por figuras que apenas pretendiam se eleger, sem nunca terem tido a real intenção de aprovar o projeto, por isso estava extremamente decepcionado com a família Bolsonaro. Como apontam Aquino e Moura ([2025?]):

A “marca” Escola sem Partido logo foi substituída nas falas públicas do presidente e sua equipe por ideias mais genéricas como combate à doutrinação e a ideologia de gênero entre outros. Tal fato desagradou profundamente Miguel Nagib, que a partir de então começou a se dizer traído por Bolsonaro e por outros políticos que se elegeram com sua pauta. A página e as redes sociais do movimento perderam relevância política e Nagib chegou a anunciar o encerramento do movimento por duas vezes, tendo logo voltado em seguida. Hoje Nagib se mantém ativo nas redes sociais e continua destilando seu ódio contra professores, mas foi substituído como figura de referência do “combate a doutrinação” na educação pelo deputado federal Gustavo Gayer (PL/GO).

Como vimos, a extrema direita passou mais de 15 anos investindo na construção da figura do/a professor/a como o inimigo/a e da ideia de que as crianças não estariam a salvo nas escolas, criando uma doença, ao mesmo tempo em que se vendiam como a cura e, ao fim, abandonaram o ESP e seu criador Miguel Nagib. Dessa maneira, ao que parece, não é apenas a revolução que devora seus filhos, mas a contrarrevolução também. Fica então a dúvida: Por que o ESP não virou lei?

Talvez possamos, em parte, entender como verdadeira a resposta de Kicis, o governo tinha outras prioridades. O desmonte do Estado e das políticas sociais, com certeza, estavam na dianteira. A própria deputada mencionou a Reforma da Previdência como exemplo. Entretanto, nesse ínterim, uma série de Ações Diretas de Inconstitucionalidade (ADINs) e Arguições de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPFs) contra os projetos de censura foram julgadas no STF, fazendo com que a aprovação de um projeto ESP a partir de então pudesse ser contraproducente.

Explicamos: uma vez que o STF já havia julgado tanto o projeto ESP de Alagoas, quanto outros projetos de censura ao debate de gênero na educação inconstitucionais quer formal, quer materialmente³⁹, ficava claro que, ainda que o

³⁹ A inconstitucionalidade pode ser de natureza formal, quando uma lei ou ato normativo contraria a Constituição devido a um erro no processo de sua criação, como no exemplo do ESP, quando um município, um estado ou o Distrito Federal, tenta legislar sobre uma matéria que é de

projeto fosse aprovado, em nível federal ele também seria declarado inconstitucional. Como um presidente bravateiro, que passou todo o mandato medindo forças com o Judiciário poderia passar por essa demonstração de fraqueza justamente sobre um tema que foi tão fundamental para a sua eleição?

Além disso, a extrema direita se articula, em grande medida, em torno da guerra cultural contra inimigos imaginários como professoras/es doutrinadoras/es que tentam destruir a família. Assim sendo, tal como nos filmes de super-heróis e super-heroínas, uma figura inimiga pode até ser derrotada em uma batalha, mas não em uma guerra, a menos que as/os roteiristas já tenham outra figura inimiga mais terrível para apresentar nas cenas pós-créditos sob risco de pôr um ponto final na lucrativa franquia. Nesse caso, lucrativa não apenas para a extrema direita enquanto espectro político, mas mesmo para seus agentes individuais, que viram sua adesão à pauta como oportunidade de capitalizar tal qual qualquer outro *influencer*. Abordaremos esse ponto mais adiante.

Da mesma forma, é importante destacar que a capilarização do discurso da extrema direita foi tão significativa que a aprovação de um projeto de censura pode se fazer desnecessária. A pesquisa de opinião “Educação, Valores e Direitos” procurou medir a adesão da população brasileira às pautas ultraconservadoras na Educação. Seus resultados indicam que 73% das pessoas nunca tinham ouvido falar do movimento ESP, mas, apesar disso, 56% das pessoas concordavam que professores devem evitar falar de política em sala de aula e 54% achavam que pais podem proibir as escolas de ensinar temas que não aprovam.

Entretanto, quando perguntados sobre questões políticas concretas, as opiniões se mostravam muito diferentes: 93% concordam que é preciso falar sobre “pobreza” e “desigualdade social”; para 71% dos respondentes, a escola está mais preparada que os pais para explicar temas como puberdade e sexualidade e, para 73% dos brasileiros, a educação sexual deve estar presente nas escolas. Além disso, 96% dos entrevistados concordam que a escola deve fornecer informações sobre infecções sexualmente transmissíveis e formas de prevenção; 93% concordam que estudantes devem receber orientações para evitar gestações indesejadas; e 91%

competência exclusiva da União. A inconstitucionalidade também pode ser material, quando o conteúdo da norma é incompatível com a Constituição, violando seus princípios, direitos ou garantias. No caso do ESP, os ministros destacaram como, por diversas formas, os PL violam a liberdade de aprender e ensinar por exemplo. Não é incomum que uma norma apresente sua inconstitucionalidade formal e material simultaneamente.

concordam que educação sexual nas escolas ajuda crianças e adolescentes a prevenirem o abuso sexual.

Mesmo em relação às temáticas de gênero, o padrão de respostas se mantém: 96% das pessoas acreditam que devem receber, nas escolas, informações sobre as leis que punem a violência contra mulheres⁴⁰; 93% acreditam que as escolas precisam ensinar meninos a dividirem com meninas e mulheres as tarefas de casa e 88% acreditam que é importante discutir as desigualdades entre homens e mulheres. No que tange ao racismo, 90% concordam que a discriminação racial tem que ser discutida por professoras/es na escola e mais de 90% concordam que a escola pública deve respeitar todas as crenças religiosas, inclusive o Candomblé, a Umbanda e também as pessoas que não têm crença religiosa.

A pesquisa deixa claro que a população brasileira não é tão conservadora quanto a “nova” extrema direita quer nos fazer acreditar, no entanto, ela é bastante suscetível aos debates que estão sendo travados na sociedade e foi levada a acreditar que falar de política é necessariamente fazer propaganda partidária, entendimento esse que o ESP trabalhou arduamente para difundir.

Com esse entendimento, a censura e a perseguição a professoras/es que estão apenas fazendo o seu trabalho, como determinam as leis e normativas para a educação brasileira, passam a ser normalizados e invisibilizados como violência por boa parte da sociedade e mesmo por muitos educadores que passam por essas situações cotidianamente.

Estela Rivero Fuentes⁴¹ em sua apresentação no Second conference of the Coalition for Academic Freedom in the Americas (CAFA), em Curitiba, em 2023, falou sobre a perseguição a professoras/es ter, na maior parte dos casos, características típicas das violências de gênero⁴² (microagressões). A psicóloga Jéssica David, coordenadora do setor psicológico do ONVE-UFF também costuma destacar uma semelhança entre a violência contra professoras/es com as violências de gênero ao tratar da resistência da sociedade em reconhecer professoras/es que sofreram censura ou perseguição como vítimas de uma violência de *gaslighting*.

Além disso, reportagens e pesquisas realizadas com educadora/es que passaram por processos de censura e perseguição, a exemplo do Relatório “Tenho

⁴⁰ Algo também previsto na lei Maria da Penha.

⁴¹ Pesquisadora da Central America Research Alliance.

⁴² Entendo que violências raciais e homofóbicas também guardam as mesmas características.

medo, esse era o objetivo deles’: esforços para proibir a educação sobre gênero e sexualidade no Brasil”⁴³, de González Cabrera (2022) para a Humans Right Watch; o relatório “O professor é o Inimigo”, o relatório da Coalition for Academic Freedom in the Americas (CAFA)⁴⁴ sobre liberdade de ensinar nas américas, os relatórios do Centro de Análise da Liberdade do Autoritarismo (LAUT)⁴⁵ sobre a situação da liberdade de expressão no Brasil; e mesmo com educadora/es em geral⁴⁶ (Observatório Nacional da Violência contra Educadoras/es, [2025?]) mostram que um dos efeitos deletérios do conhecimento da existência da censura e perseguição ocorrendo de forma recorrente é, justamente, a prática da autocensura. Ou seja, para muitas/os educadoras/es, mesmo da rede pública, o ESP está em vigor, embora nenhuma lei de censura tenha sido efetivamente aprovada em qualquer instância que teria efeito sobre si, pois alunas/os, pais, superiores, secretarias de educação e mesmo colegas, sem falar em parlamentares, têm agido de forma ilegal, denunciando educadoras/es por estarem desempenhando corretamente suas funções (Aquino; Moura [2025?]; Gava, 2023; Penna; Aquino; Moura, 2024):

A denúncia foi um mecanismo fundamental de construção desse fenômeno ultraconservador que é o bolsonarismo. O momento da denúncia coloca em andamento a energia acumulada pelo campo ultraconservador em toda sua produção, ali quando um(a) servidor(a) de uma secretaria da educação recebe um ofício do Poder Legislativo e, consciente da conjuntura política, deve se colocar no processo e responder à demanda. Segundo Gava (2023), a denúncia da “ideologia de gênero” é um mecanismo de luta pelo significado da escola. Essa luta acontece, por parte da extrema-direita, utilizando a denúncia para pautar os seus adversários. A partir das fontes, fica evidente como a denúncia é utilizada sistematicamente por esses grupos para pautarem o debate público em seus termos, avançarem seu repertório, colocarem educadoras(es) e os setores da máquina pública na defensiva, obrigando-as(os) a respondê-los. É uma forma de abrir espaço (Aquino; Moura [2025?]).

Por fim, cabe destacar novamente que o ESP e projetos de censura similares eram apenas uma das frentes de atuação do proposição da extrema direita para a educação, de forma que outros caminhos poderiam ser usados para instaurar o seu projeto reacionário sem ser diretamente pela aprovação de um projeto de lei socialmente controverso, sem nenhum respaldo do campo educacional e então já declaradamente inconstitucional.

⁴³ Página oficial da Instituição: <<https://www.hrw.org/pt>>.

⁴⁴ Página oficial da Instituição: <<https://cafa-claa.org/>>./

⁴⁵ Página oficial da Instituição: <<https://laut.org.br/>>.

⁴⁶ Página oficial da Instituição: <<https://onveuff.com/>>.

Talvez o campo educacional tenha conseguido ser bem-sucedido em sua estratégia da esclarecer para a sociedade que ESP era outro nome para censura, e o que buscava não estava distante do que vivemos em períodos ditatoriais da nossa história, e talvez outras formas de ataque ainda estejam conseguindo escamotear seu caráter antidemocrático e de investida contra o direito à educação. Esse é o caso do *homeschooling*, visto ainda por muitos como uma perspectiva de liberdade individual e mesmo como um “direito dos pais” e a da militarização de escolas vista como uma forma de garantir a qualidade da educação devido à desinformação difundida pelos grupos conservadores de que escolas militarizadas teriam melhor desempenho em avaliações externas sem explicar todos os vieses na interpretação dos dados.

2.2

A perseguição ao gênero como ideologia

Nos últimos anos, temos visto, ao redor do globo, a extrema direita e grupos fundamentalistas usando novamente o discurso em defesa da família e da infância para mobilizar o pânico moral contra a esquerda “comunista” e contra grupos ditos “identitários”, destacando-se grupos feministas e LGBTQIA+. Talvez a maior novidade tenha sido a invenção e o emprego da “ideologia de gênero” como forma de mobilização do pânico moral. Se em alguns países o pânico moral é mobilizado principalmente contra o casamento homoafetivo e os direitos da população LGBTQIA+ de maneira geral, em outros lugares o foco pode estar no direito ao aborto ou em uma educação em direitos humanos. O espantalho da “ideologia de gênero” torna-se, assim, fundamental para a penetração do Movimento ESP no âmbito do discurso fundamentalista religioso cristão (Moura; Salles, 2018).

Felizmente, muito tem sido produzido sobre a gênese, a difusão e a utilização do termo “ideologia de gênero” para a propagação do pânico moral em torno das questões de gênero e sexualidade. Nosso entendimento sobre o termo se deve principalmente a Junqueira (2017), que faz uma genealogia do termo começando pelas antifeministas. O autor explica que, em 1994, Christina Hoff Sommers, professora de filosofia de uma universidade americana, em seu livro *Who Stole*

Feminism? How women have betrayed women, fez uma crítica ao que ela chama de “gender feminism”, que faria com que “mulheres antagonizassem aos homens”. Em 1997, Dale O’Leary, jornalista norte americana ligada à Opus Dei e representante do lobby católico, em seu livro *The gender - agenda: redefining equality*, defendeu que o objetivo do feminismo contemporâneo é criar um mundo com menos pessoas, mais prazer sexual, sem diferença entre homens e mulheres e sem mães em tempo integral (Junqueira, 2017). Para a autora, ao que tudo indica, isso seria algo negativo.

Ainda segundo Junqueira (2017), seguindo os passos das antifeministas, o padre belga Monsenhor Michel Schooyans publicou, em 1998, o livro *O evangelho face a desordem mundial*, com prefácio do cardeal Joseph Ratzinger, que viria a ser o papa Bento XVI. O livro foi, provavelmente, o primeiro a utilizar o termo “ideologia de gênero”. Nele, esse elemento é apresentado como uma ideologia da morte e uma cultura antifamília. No mesmo ano, na Conferência Episcopal do Peru, é lançado o documento *La ideologia de género: sus peligros y alcances*, produzido pelo ultraconservador monsenhor Oscar Alzamora Revoredo, bispo auxiliar de Lima. Segundo Junqueira (2017) esta foi a primeira vez que o termo apareceu em um documento eclesiástico. Dois anos depois, em 2000, a expressão apareceria pela primeira vez em um documento da Cúria Romana, na publicação *Família, Matrimônio e “Unões de fato”*, do Conselho Pontifício para a família⁴⁷. Como se pode inferir, devido à natureza altamente hierarquizada da igreja católica, a partir desse momento o combate à chamada “ideologia de gênero” deve ter se tornado uma diretriz em toda a igreja.

Pouco mais de dez anos depois, conforme vimos, esse combate ganhará uma face bastante visível ao mobilizar a bancada da Bíblia no congresso nacional contra a presença do termo gênero na tramitação e na votação do PNE. A partir de então, a “ideologia de gênero” passa a ser o principal mote dos movimentos de censura. É produzida toda uma gama de documentos legislativos sobre o tema, tanto no congresso quanto em diferentes estados e municípios e no Distrito Federal. O esclarecimento nos documentos sobre o que seria “ideologia de gênero” vai de

⁴⁷ O Conselho Pontifício para a Família deixou de existir em 2016, quando foi substituído pelo Dicastério para os Leigos, a Família e a Vida. Apesar da mudança de nome, os documentos emanados de ambos servem de base para a ação das pastorais familiares em todo o mundo, devendo ser implementadas com adaptações às realidades locais.

nenhum até textos bastante complexos. Seleccionamos como exemplo um documento 2015 por ser, talvez, o que melhor para explicar a suposta ligação feita pela extrema direita entre a chamada ideologia de gênero e o marxismo.

De autoria do deputado Izalci, o PL nº 1.859, de 2015, acrescenta o seguinte parágrafo único ao artigo 3º da lei 9.394/96: “A educação não desenvolverá políticas de ensino, nem adotará currículo escolar, disciplinas obrigatórias, ou mesmo de forma complementar ou facultativa, que tendam a aplicar a ideologia de gênero, o termo ‘gênero’ ou ‘orientação sexual’.” O projeto tem mais de 14 páginas de justificativa, que começam pela citação à Constituição Federal em seu artigo 226, que estabelece que “a família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado” e refere-se também aos artigos 220 e 221, que vedam qualquer forma de censura e estabelecem que compete à lei proteger a pessoa e a família de programas de rádio e televisão. O texto, então, esclarece:

Se o constituinte, em 1988, não mencionou explicitamente a possibilidade de ameaças mais graves à família do que os apresentados pelos meios de comunicação social, isto se deveu a que, naquele ano, a ideologia de gênero era algo impensável para o público em geral (BRASIL. Câmara dos Deputados. PL 1.859. Brasília, DF:2015).

O texto do PL, então, passa a citar hipotéticos trechos de obras de Karl Marx, Friedrich Engels, Kate Millett, Max Horkheimer, John Money, Michel Foucault, Judith Butler e Shulamith Firestone para, pretensamente, provar o “totalitarismo” da “ideologia de gênero”, sempre seguidos de longas interpretações sobre cada citação. Ao mencionar os tais trechos de *A ideologia alemã* de Marx e Engels e de *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*, de Engels, o PL apresenta trechos como o que mencionamos abaixo:

Marx escreveu na sua obra “A Ideologia alemã”: “A propriedade privada somente poderá ser suprimida quando a divisão do trabalho puder ser suprimida. A divisão do trabalho, porém, na sua origem, não é nada mais do que a divisão do trabalho no ato sexual, que mais tarde se torna a divisão do trabalho que se desenvolve por si mesma. A divisão do trabalho, por conseguinte, repousa na divisão natural do trabalho na família e na divisão da sociedade em diversas famílias que se opõem entre si, e que envolve, ao mesmo tempo, a divisão desigual tanto do trabalho como

de seus produtos, isto é, da propriedade privada, que já possui seu germe na sua forma original, que é a família, em que a mulher e os filhos são escravos do marido”. [Karl Marx e Friedrich Engels: A Ideologia Alemã] (BRASIL. Câmara dos Deputados. PL 1.859. Brasília, DF:2015).

Entretanto, como já foi demonstrado por Derisso (2016), os textos “citados” são desconstruídos e reconstruídos no projeto, a fim de servirem de prova para a tese que se quer defender: a de existência de uma conspiração comunista para a destruição da família. Segundo ele,

[..] a leitura desta citação deixa explícita a ideia de que Marx e Engels identificavam na abolição da família a pré-condição para a abolição da divisão do trabalho e, por sua vez, da propriedade privada. Pelo fato da citação trazer como referência apenas os autores Marx e Engels e a obra A Ideologia Alemã, sem alusão à edição e página, procedemos a uma pesquisa por meio da qual constatamos que a passagem citada não consta de nenhuma das publicações em português desta obra e que a mesma se trata, na realidade, de uma montagem a partir de trechos que aparecem em diferentes partes do livro, sem sequer respeitar a ordem sequencial dos mesmos. Desse modo, o requerimento atribuiu à Marx e Engels um raciocínio que não era deles, mas que seria conveniente que fosse porque assim ficaria mais fácil combater o marxismo (Derisso, 2016, p. 6).

No trecho abaixo, retirado do PL, contendo a suposta explicação dos escritos de Marx e Engels, podemos observar que a análise de Derisso é, de fato, correta: a destruição da família é apresentada como pré-requisito para o comunismo.

Nesta obra [A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado], Engels, seguindo Marx, sustentava que nos primórdios da história não teria existido a instituição que hoje denominamos de família. A vida sexual era totalmente livre e os homens relacionavam-se sexualmente com todas as mulheres. Deste modo, as crianças somente conheciam quem eram as suas mães, mas não sabiam quem fossem os seus pais. Mais tarde, à medida em que a sociedade passou de caçadora à agricultora, a humanidade começou a acumular riqueza e os homens, desejando deixar as novas fortunas como herança à sua descendência, para terem certeza de quem seria o seu herdeiro, foram obrigados a forçar as mulheres a não mais se relacionarem com outros parceiros. Com isto transformaram as mulheres em propriedade sexual e assim teriam surgido as primeiras famílias, fruto da opressão do homem sobre a mulher, e com a qual se teria iniciado a luta de classes. A conclusão óbvia desta tese, afirmada como absoluta certeza, visto que confirmava as teorias já levantadas pelo jovem Marx, é que não poderia haver revolução comunista

duradoura sem que a concomitante destruição da família (BRASIL. Câmara dos Deputados. PL 1.859. Brasília, DF:2015).

Entretanto, como explica Derisso (2016), não há em tais escritos nenhum trecho sobre a necessidade de os revolucionários destruírem a família ou mesmo que ela fosse acabar:

A utilização da expressão “origem da família” no título da obra de Engels associa-se à ideia de que a família é um produto histórico-cultural e, portanto, dinâmica, diferente da horda animal que a antecede. Isto fica evidente no fato de que Engels apresenta uma sucessão de modelos de famílias historicamente constituídas, sem teorizar sobre um suposto desaparecimento da instituição familiar, e muito menos que tal desaparecimento seria um pressuposto para a destruição da propriedade privada e implantação do comunismo. Ao passo que com relação à propriedade privada e ao estado, Engels indica o contexto de seus surgimentos e as pré-condições para a destruição de ambas as instituições. Mas mesmo assim os opositores da chamada “ideologia de gênero” ao invés de dizerem que ele concebia várias formas históricas de instituições familiares, sustentam que a teoria marxista está na base da conspiração contra a família (Derisso, 2016, p. 10).

A seguir, o texto do PL explica a longa conspiração para a destruição da família e do Estado através do uso da chamada “ideologia de gênero”:

O que verdadeiramente está acontecendo é que o conceito de ‘gênero’ está sendo utilizado para promover uma revolução cultural sexual de orientação neo-marxista com o objetivo de extinguir da textura social a instituição familiar. Na submissão do feminino ao masculino através da família, Marx e Engels enxergaram o protótipo de todos os subsequentes sistemas de poder. Se esta submissão é consequência da biologia, não há nada a que se fazer. Mas se ela é uma construção social, ou um gênero, então, a longo prazo, ela poderá ser modificada até chegar-se a uma completa igualdade onde não haverá mais possibilidade de opressão de gênero, mas também onde não haverá mais famílias, tanto as heterossexuais como demais famílias alternativas. Neste contexto, a educação caberia como uma tarefa exclusiva do Estado, e não existiria mais traços diferenciais entre o masculino e o feminino. Em um mundo de genuína igualdade, segundo esta concepção, todos teriam que ser educados como bissexuais e a masculinidade e a feminilidade deixariam de ser naturais (BRASIL. Câmara dos Deputados. PL 1.859. Brasília, DF:2015).

Dessa forma, apresenta-se qualquer tentativa de construção de equidade de gênero ou de orientação sexual como parte da revolução “esquerdista-gayzista” para destruir a família e a civilização judaico-cristã ocidental. Segundo esses grupos conservadores, tanto para os religiosos quanto para o MESP, o grande antro de

comunistas, a célula revolucionária dentro do aparelho do Estado seria o MEC e as/os professoras/es seriam seus guerrilheiras/os (Moura; Salles, 2018).

Por fim, o texto explica como essa “revolução cultural sexual de orientação neomarxista” foi tramada pela ONU, pela delegação dos Estados Unidos nas conferências da ONU e pela própria então primeira-dama norte-americana, Hillary Clinton, ao recomendarem o uso no termo “gênero” no lugar de “sexo”, sem apresentarem qual seria a definição de gênero e levando as delegações de outros países a adotar o termo por boa-fé, acreditando que “gênero” seria apenas um sinônimo “chique” para “sexo”. Como explicam Moura e Salles (2018, p. 148):

É desta forma que as liberdades individuais, aquelas que protegem os indivíduos do poder discriminatório do Estado, tais como o direito à liberdade de consciência, liberdade de religião, liberdade de expressão, o direito à propriedade, são ressignificadas e tornam-se a liberdade de ser racista, misógino, homofóbico, transfóbico, violento, preconceituoso. O grande desafio deste discurso conservador é estabelecer o consenso de que esses privilégios são "naturais" e que devem ser mantidos.

Assim, o pânico moral criado por Jair Bolsonaro em relação ao que ele batizou de *kit gay* ganhou mais uma camada com a chegada do termo ideologia de gênero durante a votação do PNE em 2014, elevou a temperatura para as eleições daquele ano e continuaram a ser mobilizadas continuamente. Vimos acima o PL de 2015 até atingir o que talvez tenha sido o ápice da sua utilização na disputa político-partidária, durante o processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff em 2016. Mas, como dissemos, a extrema direita não pode proclamar o inimigo como vencido, de forma que o combate à “ideologia de gênero” continuou a ser feito em nível municipal e estadual durante os debates sobre a redação dos planos de educação locais, com leis para vedar gênero na educação e, novamente, nas eleições para cargos municipais e estaduais e federais, em 2018, como vimos.

Em março de 2017, esse mesmo pânico moral foi mobilizado por um grupo de pais de uma escola pública estadual da cidade de Ji-Paraná em Rondônia. O grupo entregou um abaixo-assinado ao Ministério Público estadual pedindo a retirada do livro de ciências do 8º ano da coleção *Projeto Apoema* (Editora do Brasil) de sala de aula por conter o desenho de um homem com pênis ereto para mostrar a funcionalidade do órgão e o de uma mulher apalpando as mamas

realizando um autoexame diagnóstico de câncer. As imagens podem ser vistas abaixo:

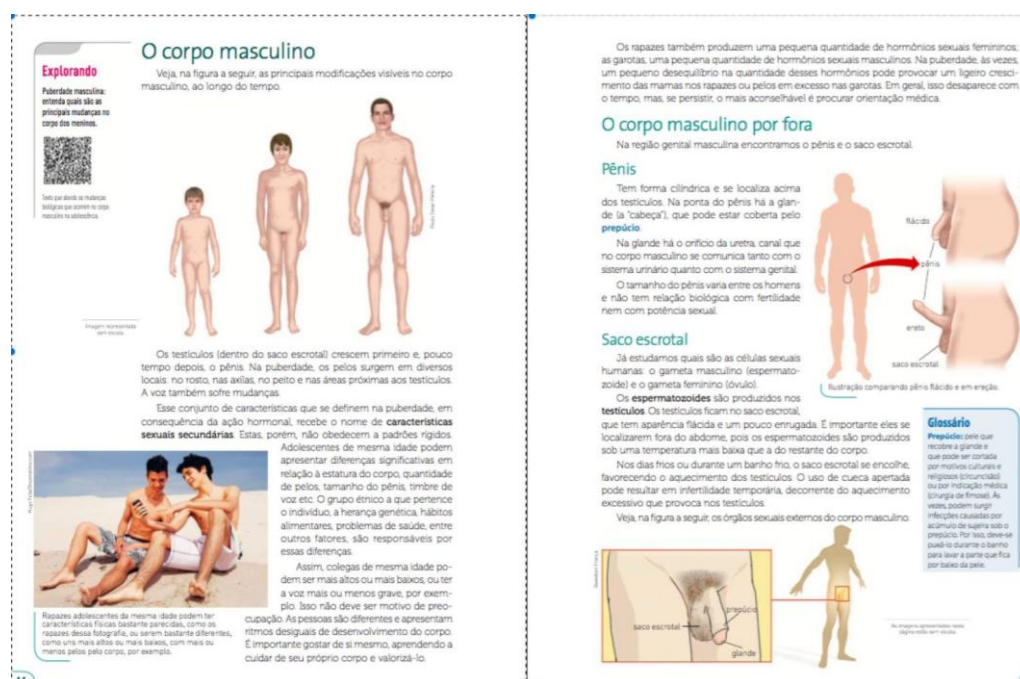


Figura 8 – Páginas do livro de ciências do Projeto Apoema que conteriam apelo sexual segundo um grupo de pais.

Fonte: Brum (2017).

Alguns meses depois, no mesmo ano, o mesmo sentimento foi insuflado contra a exposição “Queermuseu - cartografias da diferença na arte brasileira” em outro extremo do país, o Rio Grande do Sul:

A mostra, promovida pelo Santander Cultural de Porto Alegre (RS) tornou-se alvo das atenções da opinião pública devido à forte reação gerada pelas obras artísticas lá expostas, que lidavam com temas como representação LGBT. Grupos conservadores, com destaque para o Movimento Brasil Livre (MBL), tiveram amplo protagonismo nas condenações à exposição, inclusive levando ao seu cancelamento⁴. Um dos casos mais emblemáticos acabou sendo o da coleção "Criança Viada", da artista Bia Leite, cuja campanha online do MBL contra a exposição acusou-a de promover apologia à pedofilia.

O MESP também participou da iniciativa, criticando o fato de que estudantes estariam sendo expostos ao conteúdo impróprio das obras através de escolas. Na página do movimento no Facebook, uma publicação com mais de mil interações expõe uma captura de tela do perfil pessoal de um professor divulgando um passeio escolar com alunos. No texto acompanhando a publicação da página anunciava-se: "EXPOSIÇÃO QUE CHOCOU O BRASIL CRISTÃO FOI VISITADA POR ESTUDANTES DE PORTO ALEGRE" (Moura; Sales, 2018, p. 137-138).

Além da exposição artística em Porto Alegre, a Bienal do Livro do Rio de Janeiro, dois anos depois, foi transformada em palco para que a direita capitalizasse ganhos. Na época, o prefeito do município era Marcelo Crivella, que tentou censurar o quadrinho *Vingadores: a cruzada das crianças*, por exibir um beijo entre dois rapazes, alegando que a publicação apresentava "conteúdo sexual para menores". A Bienal do Livro não acatou o pedido de recolhimento da obra. A Justiça do Rio de Janeiro concedeu uma liminar impedindo a prefeitura de apreender livros, garantindo o direito de expressão e comercialização de obras literárias. Esses são apenas três dos muitos que poderíamos elencar aqui.

Mas a surrealidade brasileira não foi diferente da que se via em outros países da América Latina exatamente na mesma época, quando presumida presença da "ideologia de gênero" na política educacional se tornou um dos principais recursos para desestabilização de governos democraticamente eleitos pela extrema direita que tentava alcançar o poder.

Na Colômbia, a "ideologia de gênero", enquanto significante do inimigo absoluto, foi utilizada em vários episódios da história recente, deixando estragos irreversíveis. O acordo proposto pelo então presidente Juan Manuel Santos, em 2016, além de firmar a paz com as Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia (FARC) e pôr fim ao conflito que já durava mais de 50 anos, previa também reparações às mulheres e à comunidade LGBTQIA+ por conta das violências específicas que sofreram: estupros e assassinatos por homofobia. O acordo, submetido a um referendo, foi rechaçado pela população colombiana convencida como estava de que no texto do acordo existia "ideologia de gênero" e que isso lhes era uma séria ameaça.

Além da presença do termo gênero no próprio acordo, pesou também a batalha que estava sendo travada no campo educacional. Dois meses antes da data marcada para a votação do referendo, a ministra da educação, Gina Parody, acatou uma ordem do Poder Judiciário e modificou os manuais de convivência estudantil a fim de incluir neles a discussão de gênero para, assim, reduzir a crescente violência homofóbica nas escolas que pouco tempo antes havia motivado um aluno a tirar a própria vida (Rondón, 2016).

Assim como aconteceu no Brasil com relação ao material pedagógico de combate à homofobia, chamado pelos conservadores de *kit gay*, várias *fake news* foram lançadas a respeito dos manuais de convivência. Na Colômbia, como aqui

com relação ao *kit gay*, imagens pornográficas que não correspondiam ao material de fato desenvolvido foram veiculadas nas redes sociais. Mesmo com a ministra desmentindo o caso e denunciando o uso político do fato pelos opositores ao governo, a população foi às ruas protestar e pedir a sua renúncia.

Se dizia que o Ministério da Educação do país tentava homossexualizar as/os estudantes e simultaneamente o governo queria impor a "ideologia de gênero" nos acordos de paz com as FARC. A articulação da questão dos manuais de convivência e a presença do termo gênero no acordo feito pela extrema direita conseguiu que grande parte da população se sentisse inimiga do governo, alimentando o solo para que se propagassem ideias como a de que o acordo com as FARC seria uma porta de entrada para uma ditadura gay no país.

Enquanto a presidenta Dilma Rousseff foi a público justificar a retirada dos kits de combate à homofobia, dizendo que não cabia ao governo "fazer campanha de orientação sexual", o presidente Santos, na Colômbia, foi a público afirmar que os materiais do ministério da educação não continham "ideologia de gênero". Mesmo com posturas distintas frente aos grupos conservadores, nenhum dos dois desconstruiu o termo. Desse modo, suas falas legitimaram a divisão antagônica produzida entre família e "ideologia de gênero", personificada em educadoras/es, feministas e LGBTQIAP+.

Cenário semelhante se apresentou no Peru. Em 2016, a proposta de um novo currículo trazia a discussão de gênero para a escola, ao mesmo tempo que uma maioria de extrema direita chegava ao parlamento. Nessa mesma campanha presidencial Keiko Fujimori se comprometeu a defender a família conformada por um homem e uma mulher, rechaçando a união civil conformada por pessoas do mesmo sexo. Diversos grupos religiosos reagiram ao novo currículo e uma marcha contra a "ideologia de gênero" foi convocada.

Um mês e meio antes da marcha, o congresso aprovou uma moção de censura contra o Ministro da Educação do período, Jaime Saavedra, impedindo que o enfoque de gênero fosse implementado em qualquer escola do Peru. Saavedra foi substituído por Marilú Martens no Ministério, que também não cedeu às pressões da bancada ultraconservadora capitaneada por Fujimori. Assim, cresceria a oposição ao que chamavam de "colonização ideológica homossexual". Grupos de diferentes vertentes religiosas ligadas ao fundamentalismo cristão (católico e neopentecostais) se articularam para frear a implementação da "ideologia de

gênero” no Peru e para dar voz ao movimento "Com mis hijos no te metas!". Os argumentos apresentados, assim como no Brasil e na Colômbia, sugeriam que os chamados ideólogos do gênero, radicais, buscavam demonstrar que não há diferença entre homens e mulheres e tentavam fazer isso via educação, retirando o direito dos pais de educarem suas filhas e seus filhos.

As redes sociais tiveram papel relevante para a ação conjunta desses grupos, servindo para difundir, durante as manifestações, a palavra de ordem e *hashtag* #ConMisHijosNoTeMetas que serviu de suporte para a construção da identidade desse grupo — pais preocupados — em contraposição aos inimigos defensores da "ideologia de gênero". Hashtag muito parecida com o bordão "meus filhos, minhas regras" cunhado pelo ESP, num claro exercício sarcástico de deturpação da palavra de ordem feminista “Meu corpo, minhas regras”.

No Peru, assim como no Brasil, a batalha também foi judicializada e, em 2017, o coletivo *Padres em acción* entrou na justiça contra o Ministério da Educação (MINEDU), acusando-o de promover doutrinação com "ideologia de gênero" nas escolas. Foram dois anos de intensa batalha até a Suprema Corte do Peru considerar infundada a denúncia e decretar que o currículo nacional deveria integrar sim o "enfoque de gênero". No caso brasileiro, por sua vez, a palavra gênero acabou sendo suprimida do texto final do PNE (2014) e do texto final da BNCC (2016).

Entretanto, uma série de 15 ADINS e ADPFs⁴⁸ foram apresentadas ao STF contestando leis de censura aprovadas, tanto no estado de Alagoas quanto em vários municípios, bem como a retirada de gênero do PNE. Ao longo de 2020 e 2021, essas ações foram finalmente julgadas e, assim como a suprema corte do Peru, a Suprema Corte Brasileira também decidiu que a educação precisa combater o preconceito a respeito das questões de gênero e sexualidade, como veremos adiante. Os dois casos também deixam claro como o direito é utilizado como arena para debates em torno da política educacional, não como forma de garantir direitos aos estudantes, mas para recristianizar a política educacional.

⁴⁸ Nos referimos aqui as ADI 5537, ADI 5580, ADI 6038, ADPF 587, ADPF 624, ADPF 457, ADPF 460, ADPF 461, ADPF 462, ADPF 465, ADPF 466, ADPF 467, ADPF 522, ADPF 526 e ADPF 600, que foram apresentadas pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), pela Confederação Nacional de Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE), pela Procuradoria-Geral da República, pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT), pelo Partido Socialismo e Liberdade (Psol), pelo Partido Comunista do Brasil (PC do B) e pela Associação Nacional de Juristas pelos Direitos Humanos - LGBT (ANAJUDH).

2.3

O BNCC e a atuação do grupo “Professores Contra a Ideologia de Gênero”⁴⁹

Na página do finado movimento ESP, eram indicados dois blogs: o Tomatadas, do professor Luís Lopes Diniz Filho, do departamento de Geografia da Universidade Federal do Paraná, e De Olho no Livro Didático⁵⁰, em que o professor Orley José Silva, dedica-se, desde 2014, a tentar provar que os livros didáticos e paradidáticos distribuídos pelo MEC são desenvolvidos para doutrinação comunista dos jovens. Silva, assim como Diniz Filho, é frequente colaborador, real e virtual, do ESP, tendo seus textos reproduzidos na própria página do movimento e sendo convidados para defender a tese da doutrinação de esquerda nas escolas e a necessidade de aprovação dos projetos de lei ESP.

Considerando a posição que Orley José Silva ocupa no âmbito do movimento, como um de seus intelectuais orgânicos, que junto com Diniz Filho tenta provar a doutrinação nos livros didáticos e seu papel ao longo de todo o processo de construção da BNCC, como uma das lideranças, ao lado de Viviane Petinelli (UFMG/Harvard), de um grupo de professoras/es cristãs/ãos conservadoras/es contra a suposta “ideologia de gênero” presente no documento, vamos considerar aqui as concepções defendidas por ele e seu grupo em seus textos como objeto privilegiado de nossa análise.

Em um artigo publicado na página do ESP, intitulado "Livros didáticos para a revolução socialista bolivariana", Silva aponta que:

Está em curso, pois, em nosso sistema de ensino público o plantio da semente revolucionária socialista inspirada em Gramsci para uma revolução que se pretende pacífica, caso não haja acidente de percurso. Para o cumprimento deste objetivo, trabalha-se na sociedade a construção hegemônica do ideal comunista por meio de estratégias discursivas que possibilitem a subjetivação dos sujeitos (Silva, 2014).

⁴⁹ Esta parte do texto foi anteriormente apresentada como o artigo “Conservadorismo cristão e perseguição aos estudos de gênero: a quarta versão da BNCC” (Moura, 2018).

⁵⁰ O Blog de olho no Livro Didático pode ser acessado em: <<https://deolhonolivrodidatico.blogspot.com/>>. Destacamos que, após Silva assumir seu cargo no MEC, algumas postagens do site foram abrandadas. No entanto, boa parte delas pode ser acessada em sua versão original pela ferramenta Wayback Machine.

Segundo o autor, nessa “subjetivação dos sujeitos” (*sic*), o livro didático teria papel fundamental, porque “traz uma visão marxista de praticamente tudo”. Seria com esse olhar “marxista” que o aluno “aprende a ver o mundo, a religião, a história, a sociedade, o estado, a família e suas relações com o ambiente, consigo mesmo e com o outro”. Ainda segundo Silva, a suposta doutrinação marxista estaria focada nas questões relacionadas à “moral e os costumes” enquanto as questões relativas ao poder, à autoridade, que ele afirma se referirem também à autoridade familiar e às instituições sociais, seriam alvo de uma doutrinação anarquista.

Em suas postagens, Silva dedica-se fundamentalmente a três temas: a presença de doutrinação de esquerda nos materiais didáticos e nas aulas dos professores e de doutrinação em religiosidade de matriz africana e de doutrinação LGBTQIAP+. De maneira geral, os três temas estariam relacionados pelo seu caráter anticristão. Seja pelo choque entre duas religiosidades diferentes, seja pela presumida incompatibilidade entre o materialismo histórico marxista e o espiritualismo cristão, e a também suposta incompatibilidade entre uma afetividade e sexualidade LGBTQIAP+ e a moralidade cristã. Esses três temas são frequentes, em maior ou menor medida, nas falas públicas e postagens dos defensores do ESP.

O blog, que existe desde 2014, ganhou um novo subtítulo em 2017: Políticas educacionais e ocorrência de doutrinação nos materiais didáticos, literários e pedagógicos. A partir daí, Orley passou a postar textos seus e de seu grupo sobre a BNCC, especificamente sobre sua terceira versão. Esse material será analisado aqui.

A primeira postagem sobre a BNCC data de 3 de abril de 2017. Consiste na divulgação de uma “Carta aberta aos membros das frentes católica e evangélica do congresso nacional”⁵¹. Na carta, de cinco páginas, quatro têm texto e uma, assinaturas⁵², os professores contra a “ideologia de gênero” requereram aos

⁵¹ O documento está disponível na íntegra em: <<https://deolhonolivrodidatico.blogspot.com.br/2017/04/professores-protestam-contr-presenca.html>>. Acesso em: 22 fev. /2018.

⁵² Assinam a carta: Aloma Ribeiro Felizardo, pedagoga, doutoranda em Psicologia Social (Universidade Kennedy, Buenos Aires), professora em São Paulo; Carlos Eduardo Lyra Lins, jornalista e professor em Belo Horizonte; Cristiane Feitosa Pinheiro, mestre e doutora em Educação (UFPI) e professora na UFPI, em Picos (PI); Débora Cristina de Melo, matemática e bióloga, professora no ensino médio, em Goiânia; Emerson Martins, mestre em geografia (UFG), professor no ensino fundamental e no ensino médio em Goiânia; Fernanda Silvestre Santos Batista, pedagoga (UFG), especialista em educação, professora na educação infantil, da Rede Municipal de Ensino de Goiânia; Instituto de Estudos Independentes (INTESI), Teresina (PI); Marajá João Alves de Mendonça Filho, mestre em Geografia (UFG) e doutor em Geografia (UnB), professor na UEG; Mariana de Simone Kaadi Pio, mestre em História (UFG), professora

membros da bancada da bíblia do congresso nacional que interrompessem imediatamente o trâmite da BNCC até que as referências à suposta “ideologia de gênero” fossem removidas e a revogação do inciso II, do artigo 25, do Decreto presidencial nº 9.005, de 14 de março de 2017, que aprovaria “a Estrutura Regimental do MEC, com ideologia de gênero”.

Segundo esse grupo de professores em sua carta, apesar de técnicos do MEC terem dado declarações em sentido contrário, a terceira — e, até então, final — versão da BNCC estaria contaminada com ideologia de gênero. Os indícios disso seriam, em primeiro lugar, o fato de, nas duas primeiras versões da Base, o grupo ter, supostamente, encontrado mais de 50 ocorrências da “ideologia de gênero” e, em segundo lugar, a apresentação feita pela coordenadora da equipe responsável pela BNCC, Ghislene Trigo Silveira, no lançamento da terceira versão do documento, no dia 25 de janeiro de 2017. O grupo cita então o sétimo *slide* da apresentação de PowerPoint da coordenadora sobre o que seria um dos principais eixos da base: competências pessoais e sociais. No *slide* estaria escrito:

Fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro, acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos baseados nas diferenças de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, habilidade/necessidade, fé religiosa ou de qualquer outro tipo (grifo dos autores).

O grupo defende que, na redação, “valem-se da costumeira e eficiente estratégia de elencar alguns tipos de preconceito a serem evitados com o puro pretexto de inserir neles o que realmente lhes interessa: gênero e orientação sexual”. São lembradas mudanças no artigo 2º do PNE, no qual a redação passou de “superação das desigualdades educacionais com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e orientação sexual” para “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”. Segundo os autores, a alegação de tentativa de defesa dos direitos

no ensino fundamental, em Goiânia; Marlos José Ribeiro Guimarães, mestre e doutor em Engenharia Civil (UnB), professor universitário, em Goiânia; Nelber Ximenes Melo, engenheiro eletricitista, mestre em Engenharia Elétrica (UFC), professor na UFPI; Orley José da Silva, mestre em Letras e Linguística (UFG), doutorando em Ciências da Religião (PUC-Goiás), professor no ensino fundamental, da Rede Municipal de Ensino de Goiânia; Silvailde de Souza Martins Rocha, pedagoga, mestre em gestão da educação básica (UnB), coordenadora pedagógica em Teresina (PI); Viviane Petinelli, doutora em ciência política (Harvard), docente e pesquisadora na UFMG, em Belo Horizonte; Walter de Paula Silva, mestre em direito (UC Brasília), professor universitário em Goiânia.

das mulheres e minorias sexuais são contestadas, eles dizem ser desnecessário elencar alguns tipos de preconceito social, já que seria impossível relacionar todos.

Assim, há uma reclamação sobre o que seria um entendimento do CNE favorável à “ideologia de gênero” e reclama da postura do órgão quando da aprovação do PNE, por ter emitido uma nota pública endereçada às câmaras municipais, à distrital e às assembleias legislativas, sobre seu entendimento de que planos de educação que não se preocupassem com as questões de gênero seriam sempre incompletos. Os autores declaram não ser contra os estudos acadêmicos de gênero e que sua objeção refere-se:

Ao esforço do campo de estudos da Ideologia de Gênero de prescrever “achados subjetivos e subversivos”, principalmente na educação de crianças e adolescentes. Isto sem considerar os graus de amadurecimento psicológico e emocional dos alunos e também o direito dos pais em dirigirem a formação moral e sexual dos filhos (Felizardo et al. 2017 *apud* Silva, 2017a).

Defende-se então que o governo Temer seria incomparavelmente mais sensível às pautas centradas nos interesses formativos das famílias sobre crianças e adolescentes, mas que, no entanto, “as engrenagens que possibilitam a governabilidade foram (e ainda são) cuidadosamente aparelhadas em benefício da revolução social e cultural gramsciana”. Além disso, alega-se que a educação é a mais estratégica e a mais bem estruturada da “revolução em marcha, invisível e sem rosto, que independe de partidos políticos ou de quem esteja no governo central”.

O grupo explica que é preciso união para montar uma força política capaz de barrar a “ideologia de gênero”, esse “extraordinário projeto de reengenharia cultural e social operado nas mentes de crianças e jovens com o motivo inconfesso (publicamente) de modelar a seu modo a seu modo a sociedade do futuro”. Segundo esse posicionamento, duas gerações já foram contaminadas por ela, por isso os sujeitos dessa tendência pedem que os parlamentares das frentes católica e evangélica pressionem o ministro da Educação e o presidente da República na “defesa da integridade física, emocional e intelectual das crianças e adolescentes brasileiros”.

Como dissemos, a carta aberta aos membros dessas frentes do Congresso Nacional foi a primeira postagem sobre a BNCC feita no blog De Olho no Livro Didático. Algumas outras que, por envolverem críticas diretas aos conteúdos curriculares, analisaremos no próximo item.

Analisaremos agora a penúltima postagem sobre a BNCC presente no blog em questão, datada de 16 de novembro de 2017 e intitula-se “Proposta BNCC alternativa realmente constitucional e sem ideologia de gênero”⁵³. Logo abaixo do título, vê-se uma foto do grupo de professores mencionado sendo recebido pelo ministro da Educação, Mendonça Filho. Sobre a mesa, num grande envelope de papel pardo, provavelmente, está proposta de base entregue ao ministro. Na publicação, Silva explica como se deu a atuação do grupo durante todo o processo de tramitação da base:

Desde que foi publicada a 1ª versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em março de 2016, formou-se de maneira espontânea e informal uma equipe altamente qualificada de técnicos educacionais cristãos com a finalidade de analisar e propor alternativas a esse documento. Esta equipe é composta de professores e pesquisadores da educação, residentes em estados diferentes da federação e liderados pela professora pós-doutora Viviane Petinelli e Silva (UFMG/Harvard) (Silva, 2017b).

O autor explica então que, além do trabalho de análise dos textos da BNCC, o grupo também acompanhou as cinco audiências públicas realizadas pelo CNE já mencionadas anteriormente e promoveu em conjunto com grupos conservadores cristãos três audiências públicas não-oficiais⁵⁴ nas cidades de Belo Horizonte, Brasília e Goiânia. A primeira foi realizada em 19 de setembro, na Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, proposta pela deputada estadual Celise Laviola. A segunda aconteceu no dia 25 de outubro, na Câmara Legislativa do Distrito Federal, proposta pelo deputado distrital Rodrigo Delmasso e destinava-se especificamente a tratar da presença da “ideologia de gênero” na BNCC. A terceira, ocorrida em 07 de novembro, na Assembleia Legislativa de Goiás, foi encaminhada pelo deputado estadual Francisco Jr, também especificamente para tratar do mesmo tema na BNCC.

Na postagem, o autor faz as seguintes críticas à Base com as quais finalmente concordamos: a primeira crítica diz respeito à pressa em se aprovar o documento sem que a devida discussão com a sociedade; outra tem relação às características do documento, que lhe dão uma cara muito mais de currículo do que de uma base

⁵³ A proposta, bem como os documentos e materiais produzidos pelo grupo para embasá-la, estão disponíveis em <<http://deolhonolivrodidatico.blogspot.com.br/2017/11/proposta-bncc-alternativa-realmente.html>>. Acesso em 22 fev. 2018.

⁵⁴ O link para o vídeo das audiências está disponível na nota anterior.

curricular sobre as quais os entes federativos iriam construir seus próprios currículos. Entretanto, nossa concordância com o autor começa e termina aqui. Segundo Silva, o objetivo da equipe, ao propor uma base alternativa, fora apresentar um documento com características de base curricular e não de currículo, que não ferisse o pacto federativo, que estivesse adequada à faixa etária à qual se destina e livre “das intenções revolucionárias da esquerda política”.

Essa versão alternativa da BNCC teria sido subscrita pelas entidades listadas a seguir: Frente Parlamentar Evangélica, Frente Parlamentar Católica, Frente Parlamentar Mista em defesa da Vida e da Família da Câmara e do Senado e Frente Parlamentar em defesa da Vida e da Família da Câmara dos Deputado. O documento teria sido entregue em 25 de outubro de 2017 aos deputados e senadores e diretamente ao ministro Mendonça Filho e ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Observando a foto do encontro com o ministro divulgada no blog De Olho no Livro Didático conseguimos identificar alguns dos participantes da reunião. Entre eles estavam Viviane Petinelli (UFMG), Lincoln Portela (PRB), Alan Rick (DEM), Hidekazu Takayama (PSC-PR), Bispo Manoel Ferreira, Pastor João Campos (PRB), Gilberto Nascimento (PSC-SP) e Orley José Silva.



Figura 9 –Foto de parlamentares contrários à discussão de gênero nas escolas em encontro com o então ministro da Educação Mendonça Filho.

Fonte: Silva (2017b).

Silva explica que, na mesma ocasião, foi feito um pedido ao ministro e ao presidente da Câmara dos Deputados, Rodrigo Maia, para que se colocasse em votação o requerimento de urgência do deputado Diego Garcia para o PL 4.486/16 do deputado Rogério Marinho, que determinaria que a BNCC precisasse ser aprovada pelo Congresso Nacional tal como aconteceu com o PNE. O PL 400/17, de igual teor, foi protocolado no Senado, pelo senador Ricardo Ferraço. Uma cidadã piauiense também apresentou uma ideia legislativa no mesmo sentido. Segundo o autor, o Congresso Nacional “foi capaz de fazer um bom e democrático Plano Nacional de Educação (certamente muito melhor e menos ideologizado do que se ele tivesse ficado a cargo do MEC)”. E ainda: o provável ano de atraso seria compensado pela “tranquilidade para os mecanismos de coesão nacional”.

A última postagem do Blog sobre a BNCC foi feita em 14 de janeiro de 2018 e intitula-se “Uma visão conservadora da BNCC” (Silva, 2018b). Nela, Silva tenta delinear o papel de seu grupo, o das frentes católica e evangélica e o de católicos e evangélicos. De acordo com o autor, a atuação dos cristãos não se deu toda no mesmo sentido, pois uma parcela expressiva de grupos cristãos católicos e evangélicos organizados⁵⁵ apoiou a BNCC tal como proposta pelo MEC e pelo CNE. Por outro lado, entretanto, alguns cristãos teriam ficado preocupados. Seu texto tem um certo ar missionário:

Desde o início, a BNCC despertou a preocupação da parte conservadora de professores e pesquisadores cristãos evangélicos e católicos. De um lado, uma parte, pequena, pouco expressiva, voluntária e independente política e institucionalmente, dedicou-se a estudar e alertar os cristãos acerca dos riscos e embaraços que o documento representa para o futuro da hegemonia cristã brasileira (Silva, 2018b).

Conforme Silva, a BNCC seria construída de acordo com a “falsa democracia dos ‘coletivos’ de sindicatos, foros e movimentos sociais alimentados pelas universidades, acrescidos dos interesses expressos do globalismo econômico e do universalismo cultural da UNESCO e do Banco Mundial”. Ao que tudo indica, o

⁵⁵ Segundo o autor, apoiaram a BNCC instituições como a Associação Nacional de Escolas Católicas (ANEC), a Associação Nacional de Juristas Evangélicos (Anajure), Associação Internacional de Escolas Cristãs (ACSI Brasil), Associação Brasileira de Instituições de Ensino Evangélicas (ABIEE), Associação de Escolas Cristãs de Educação por Princípios (AECEP) e Associação Nacional de Escolas Batistas (ANEB), dentre outras.

autor resolveu criar uma versão alternativa de BNCC construída pela *real democracia* de um pequeno grupo de cristãos.

Haveria, assim, dois principais interesses na criação da versão da base contestada por ele e seu grupo, o primeiro deles voltado ao mercado dos “globalistas (de olho nos negócios bilionários da educação brasileira)”, representados através do "Movimento pela Base Nacional Comum Curricular" liderado pela Fundação Lemann. Concordamos com esse ponto. Já o segundo seria o interesse da ONU, através da UNESCO, “que trabalha para sequestrar mentes e almas de crianças e adolescentes para uma hegemonia cultural, educacional e religiosa mundial no futuro”. Obviamente, não concordamos com esse ponto. Contudo, é justamente ele que mais importa para esse grupo que vai analisar⁵⁶ a versão da BNCC homologada pelo CNE de acordo com a perspectiva conservadora cristã.

As críticas do grupo à terceira versão da BNCC podem ser acompanhadas em diferentes mídias: reportagens de jornal, entrevistas em rádio, vídeo de audiências públicas, postagens no citado blog e nos documentos produzidos também disponibilizados no Blog. Na publicação, “A 3ª versão da BNCC: análise e constatações (nota técnica)” (Silva; Petinneli, 2017), dedicada à uma análise dos conteúdos da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, os autores começam o texto apresentando o histórico da construção da BNCC, lembrando a pressão exercida pela bancada cristã⁵⁷ e grupos conservadores para a retirada de todas as menções a gênero do documento. Entretanto, defendem a ideia de que a ameaça da “ideologia de gênero” ainda estaria presente no documento:

[...] de acordo com nossa análise, essas medidas podem não ser suficientes para lidar com a estratégia da Ideologia de Gênero de promover a desconstrução da heteronormatividade, ou seja, da normalidade de ser homem e mulher e do casamento entre um homem e uma mulher. Isto quando as concepções de identidade e família escorregarem por outras construções linguísticas, preferindo a descrição de imagens, a sutileza e a legitimação do discurso científico. Essa estratégia já ocorre nos livros didáticos e, pela leveza e legitimação da linguagem técnica-pedagógica e da descrição das imagens, torna-se difícil de ser contestada (Silva; Petinneli, 2017)..

⁵⁶ Segundo Silva, a análise foi feita por ele, pelas professoras Sandra Lima de Vasconcelos Ramos e Viviane Petinelli e pela jurista e assessora parlamentar Damares Alves, que naquele momento era assessora parlamentar do senador Magno Malta (PR).

⁵⁷ Existem hoje no congresso duas bancadas cristãs formalmente organizadas: a evangélica e a católica. É importante ressaltar que muitos membros da bancada católica são também membros da evangélica e que ambas trabalham declarada e objetivamente juntas em prol de interesses comuns.

É interessante notar que, no próprio texto, afirma-se que a “estratégia da Ideologia de Gênero” é de difícil contestação dada a “legitimação” do discurso científico e da linguagem técnica-pedagógica. Aqui, os autores reconhecem a existência de um processo discursivo que constrói a legitimidade de certos enunciados e não de outros.

Porém, ele não desenvolve o argumento de como esse processo se constrói, quais são e como se estabelecem os regimes de verdade de cada campo discursivo. Isso se nota claramente quando o autor denuncia o fato de terem que lidar com “uma parte da Justiça, inclusive do Ministério Público e dos tribunais superiores que relativiza a moral e os costumes, mesmo os valores mais caros à sociedade”. O deslocamento entre esferas de construção de discurso distintos, como o discurso jurídico e a moral religiosa, sem a consideração dos distintos regimes de verdade que compõem cada um deles, revela a fragilidade desses argumentos. Segundo os autores, haveria no texto “inúmeras frases e períodos muito bem construídos e maliciosamente costurados, dizendo uma coisa, mas, na verdade, querendo dizer outra” que trariam três grandes ameaças:

- a) um projeto de desconstrução da família natural;
- b) um projeto de desconstrução da sexualidade natural;
- c) um projeto de desconstrução da moral religiosa cristã.

Não nos dedicaremos a mostrar os inúmeros trechos apontados por Orley José Silva em livros didáticos e que seu grupo Professores contra a Ideologia de Gênero indica na BNCC como exemplos do que entendem ser parte dos projetos acima listados. No entanto, acreditamos ser fundamental focar na última afirmação sobre as supostas tentativas de doutrinação da “esquerda”, as quais elas/es sugerem representar ameaças ao caráter cristão da nossa sociedade. Assim, tais estes grupos reacionários acham justificativa para o movimento de censura que eles operam sobre os currículos escolares entendidos em seu sentido amplo, não apenas de documentos curriculares oficiais, mas também de materiais didáticos e paradidáticos e práticas em sala de aula. Sintetizamos a lógica do movimento de censura perpetrada por esse grupo e similares no quadro abaixo:

Supostos tipos de doutrinação	Caráter anticristão
Doutrinação de esquerda	Presumida incompatibilidade entre o materialismo histórico marxista e o espiritualismo cristão.
Doutrinação em religiosidade de matriz africana	Choque entre duas religiosidades diferentes, sendo a religião cristã presumidamente a base da nossa sociedade.
Doutrinação LGBTQIAPN+	Suposta incompatibilidade entre uma afetividade e sexualidade LGBTQIAPN+ e a moralidade cristã.

Quadro 3 – Supostos tipos de doutrinação e seu correspondente caráter anticristão
 Fonte: Elaboração própria (2025), baseado em Moura e Araújo (2018).

Mudde (2022) destaca que a extrema direita poder ter ou não caráter religioso mas que essa última onda, de maneira geral, apresenta a religiosidade cristã como sua característica, uma vez que teve como um de seus propulsores os ataques de 11 de setembro nos EUA e a islamofobia que se seguiu, sobre o que o autor destaca:

todas as ideologias de Extrema direita são construídas a partir de uma estrita oposição entre *nós versus eles*, mas tanto o *nós* quanto o *eles* pode variar ao longo do tempo. A medida que os grupos passam a considerar diferentes *outros* como ameaças, eles não mudam somente o sentido do *eles* mas também do *nós*. essa situação se verifica não só entre grupos diferentes, mas até mesmo entre os mesmos grupos (Mudde, 2022, p. 59).

Conforme o autor, essa tendência leva muitos grupos de extrema direita a enfatizarem, ou mesmo redescobrirem, suas próprias raízes religiosas e a redefinirem o “nós” como os “cristãos” ou da “civilização judaico-cristã”. Entretanto, destaca Mudde (2022), nos EUA há uma ligação histórica entre a extrema direita e o cristianismo, ao menos na direita populista radical e na direita ultraradical, em que a KKK sempre se mostrou profundamente religiosa. Como sabemos, no Brasil se passa o mesmo. Bolsonaro ter concorrido a Presidência com o slogan “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos” não foi nada fora da curva para um país em que a extrema direita organizou uma série de marchas “da Família com Deus pela Liberdade” para dar um verniz de legitimidade popular ao golpe militar de 1964 contra o então presidente João Goulart.

No entanto, mais do que compreender o caráter fundamentalista cristão do grupo, importa-nos demonstrar que, ainda antes do governo Bolsonaro, esse grupo conseguiu participar ativamente da elaboração de políticas públicas e que, após a chegada de Bolsonaro à presidência, pelo menos três nomes alcançaram cargos relevantes: Orley José Silva, Damares Alves e Viviane Petinelli.

Após a eleição de Jair Bolsonaro, Damares se tornou ministra da MMFDH; Viviane Petinelli⁵⁸, secretária-executiva adjunta o mesmo ministério e Orley Silva ser tornou chefe da Assessoria Parlamentar do Gabinete do Ministro de Estado da Educação, nomeado ainda em fevereiro de 2019. Fica claro que, enquanto o governo Temer abriu as portas do MEC para receber a influência de grupos reacionários, o governo Bolsonaro as escancarou.

Assim, a partir de 2019, com a chegada de Jair Bolsonaro à presidência, o Executivo federal passa a ser o principal interessado na difusão da ideologia familista na política educacional. Porém, pelo que temos observado até agora na pesquisa, ainda que a ideologia familista tenha sido defendida pelos vários ministros da educação que passaram pela pasta em suas falas, não foi o MEC sozinho o articulador dessas políticas. Houve cooperação interministerial com o MMFDH, sobretudo na figura de Damares Alves, chefe da pasta por praticamente todo o mandato de Jair Bolsonaro, tendo deixado o cargo apenas em 2022, para se candidatar ao Senado, tendo sido eleita.

Também é fundamental perceber que, com a desculpa de barrar a “ideologia de gênero”, os grupos conservadores não retiram apenas os debates sobre gênero e sexualidade, mas também de raça, classe etc.

Do momento da apresentação da terceira, e pretensamente última versão, até o momento em que a Base foi homologada pelo presidente Michel Temer, muitos elementos mudaram no documento, o que impossibilita dizer que essa é uma terceira versão modificada. Entendemos que é uma versão com várias alterações reivindicadas pelos cristãos conservadores como uma quarta versão do documento.

Depois das promessas dos conservadores de que, com ideologia de gênero, a base não seria aprovada, as discussões sobre as questões de gênero pararam na disciplina Ensino Religioso, para que pudessem ser tratadas segundo um entendimento da moralidade religiosa. Mas mesmo essa concessão não foi suficiente. Para os grupos não poderia haver sequer menções a gênero e sexualidade no documento, e eles conseguiram.

O ministro da Educação, Mendonça Filho, afirmou, durante a cerimônia de homologação⁵⁹, que “A base é plural, respeita as diferenças, respeita os direitos

⁵⁸ Para mais sobre Petinelli, ver seu site oficial: <<https://vivianepetinelli.com.br/biografia/>>.

⁵⁹ Disponível em: <<https://istoe.com.br/base-curricular-nao-possui-nenhuma-prisao-a-ideologia-de-genero-diz-ministro/>>.

humanos, não há nenhuma prisão à ideologia de gênero ou coisa parecida” (Base [...], 2017). Segundo ele, “Não ficamos presos ao debate estéril que muitas vezes é tomado por ideologias radicais” (Base [...], 2017). Ao que tudo indica, para ele, radicais são os que defendem os direitos humanos e não os grupos religiosos que tentam retirar direitos de significativa parcela da população brasileira.

Ainda assim, os grupos conservadores continuam a se dizer insatisfeitos. De acordo com Silva (2018), “30% ou mesmo 40% das páginas são dedicados aos temas multiculturais e interculturais (movimentos sociais, cultura afro-brasileira, cultura indígena, modelos de família e direitos humanos)”. Para esse grupo é um grande problema que:

Com o pretexto de atender sua proposta INTERCULTURAL e de política CIDADÃ de acordo com o Politicamente Correto e as novas concepções de Direitos Humanos, a BNCC problematizará as religiões e as instituições religiosas com os alunos, além de trazer para o contexto da escola o gnosticismo, o ateísmo, o esoterismo e elementos da religiosidade oriental (Silva, 2018a).

Como vemos, desde 2011, quando esses mesmos cristãos conservadores conseguiram não só retirar de circulação os kits de combate à homofobia, como arrancar da então presidenta Dilma Rousseff a declaração de que não seria “permitido a nenhum órgão do governo fazer propaganda de *opções* sexuais”, a cada conquista, eles se fortalecem, alcançam mais espaço e exigem cada vez mais. Só no campo da educação, depois de vencido o kit de combate à homofobia veio a retirada das menções a gênero e orientação sexual do PNE e dos planos municipais e estaduais, veio também a total adesão ao ESP e a luta por uma “BNCC cristã”, e as demandas continuarão. Cristãos conservadores, sejam evangélicos ou católicos, veem a educação como campo fundamental de sua luta contra a laicidade do Estado e a secularização da cultura (Cunha, 2016).

2.4

Judicialização e juridificação da educação

Ainda que o Movimento ESP não fosse o único grupo de interesse agindo de forma a estabelecer a censura à educação, é inegável que conseguiu se configurar

como um movimento social de enorme repercussão na esfera pública, quer nas redes sociais da direita — desde os neoliberais aos fundamentalistas cristãos e nos veículos de mídia corporativa —, quer na sua entrada nos parlamentos e seu diálogo com líderes do Executivo, incluindo a própria presidência, e conseguindo, em grande medida, pautar o debate público educacional, mesmo em eleições como vimos. Uma de suas principais formas de atuação foi através da operação do direito, utilizando-se de duas diferentes frentes de atuação: através da judicialização e da juridificação das relações de ensino e aprendizagem. Segundo Ximenes e Silveira (2019) a juridificação pode ser entendida como “a tradução de demandas sociais por educação escolar e de medidas de organização administrativa da política educacional em normas jurídicas” e a judicialização como “o deslocamento para os órgãos de controle judicial de decisões sobre política educacional” (Ximenes; Silveira 2019). A respeito da judicialização, Nina Ranieri (2017) faz uma análise interessante:

Apesar de a universalização do Ensino Fundamental ter sido alcançada, as demais etapas ainda não são acessíveis a toda a população. Nesse contexto, as ações relacionadas a assuntos educacionais julgadas pelo Supremo Tribunal Federal (STF) até 2015 lidavam com o acesso à educação básica, à educação formal e às instituições educacionais. Em outras palavras, ao “direito à educação” (RANIERI, 2017, p. 142, grifos no original). Após esse período, e a partir das decisões na Ação Direta de Inconstitucionalidade n.º 4.439⁶⁰ e do Recurso Extraordinário n.º 888.815, as demandas levadas à Suprema Corte ganharam uma nova face: estavam relacionadas à liberdade de ensinar, ou seja, ao “direito **na** educação” (Ranieri, 2017, p. 142, grifos da autora).

A análise de Ranieri, que abarca o marco temporal destacado pela autora, vão ao encontro do que estamos defendendo ao longo do texto: é a partir dos anos de 2010 que, progressivamente, ocorre um processo de desdemocratização da educação. Ximenes e Silveira (2019), no mesmo sentido, afirmam que, apesar da judicialização ocorrer em outras áreas das políticas públicas, como a a saúde, no campo educacional, o fenômeno ganha contornos específicos, de forma que o Judiciário não atua sobre a educação apenas como um “guardião de direitos fundamentais”, mas como um “revisor de decisões técnico-pedagógicas que

⁶⁰ Nessa ADI, o STF julgou que o ensino religioso confessional, como disciplina facultativa nas escolas públicas, é constitucional. A decisão estremeceu a noção de laicidade do Estado, de liberdade de crença ou não crença e de direitos fundamentais de igualdade, considerando a impossibilidade de o ensino abranger todas as religiões existentes e garantir que aquelas/es que não possuem nenhuma crença sejam contempladas/os.

escapam à sua lógica de funcionamento” (Ximenes; Silveira, 2019). Como destacam Ximenes e Silveira (2019):

o fenômeno da *judicialização da educação* deve ser entendido, portanto, no conjunto do processo mais amplo de judicialização da política, mas também favorecido pela juridificação crescente de diferentes aspectos da educação, pelo fortalecimento e ampliação de instituições como o Ministério Público (MP) e a Defensoria Pública.

No caso tratado em seu texto, Ximenes e Silveira (2019), não debatem judicialização e juridificação para pensar a ofensiva reacionária no campo educacional, mas o contrário, para pensar processos de expansão no direito à educação, como no caso da demanda por vagas em creche. No entanto, cremos ser profícua também, para pensarmos a atuação do ESP e de outros grupos reacionários, a mobilização de ambos os conceitos. O ESP produziu uma tradução, para termos do mundo jurídico, de vários elementos do processo de ensino-aprendizagem, de forma a criminalizar e subverter valores bem sedimentados do campo educacional: alunas/os entendidas/os como “audiência cativa”, professor/a entendido/a como “burocrata”, dentre outros (Caldas, 2018; Moura, 2016).

O trabalho de Katz (2017) elenca vasto material do ESP em que essa juridificação está em funcionamento. Ainda quanto a esse aspecto, destacamos que o ESP surge de um solo semeado pelos ideais neoliberais, algo já amplamente tratado pela literatura da área (Colombo, 2018; Paiva, 2021; Penna; Salles, 2017; Salles, 2019), cenário que, no final do século XX, já era marcado por proximidade com o campo jurídico, segundo ressalta Denise Gros (2002). O ESP avança essa proximidade e transforma o direito em uma de suas principais estratégias e arena central de atuação, seja com a estratégia dos projetos de lei (juridificação), seja através de uma série de ações propostas (ou estimuladas) na Justiça.

A estratégia da juridificação é a mais conhecida, pois projetos de lei ESP e outros de censura foram apresentados em profusão em todo o país nos últimos anos, ganhando muito destaque na mídia. Entretanto, só o movimento ESP, sem contar outras figuras da extrema direita, também adotaram a estratégia de judicializar questões educacionais. Também não pretendemos aqui fazer um debate exaustivo sobre a estratégia de judicialização levada a cabo pelo movimento, uma vez que ela sozinha poderia ser objeto de uma tese. No entanto, para historicizar a atuação do

movimento e do avanço do projeto educacional da extrema direita, acreditamos ser produtivo mencionar alguns exemplos dessa atuação.

Em 2008, o ESP empreendeu uma campanha em suas redes sociais para que cidadãs e cidadãos requeressem aos Ministério Público de seus estados que se manifestasse pela obrigatoriedade da afixação do cartaz “antidoutrinação” em todas as salas de aula. Embora, até onde sabemos, a campanha não tenha dado resultados no sentido de fazer com que MPs se prestassem a defender a afixação de um cartaz defendendo a censura, o movimento gosta de lembrar de sua atuação nessa frente, por isso acreditamos que talvez a campanha tenha dado resultados considerados positivos, caso o esperado fosse um resultado “pedagógico” de mostrar a pais e responsáveis conservadores que o ESP teria direito de demandar da justiça sua manifestação a respeito de uma questão eminentemente pedagógica.

Em 2015, o ESP moveu uma ação civil pública para impedir que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) anulasse qualquer redação pelo critério de desrespeito aos direitos humanos, alegando que a regra importaria o 'politicamente correto' aos alunos. O pedido foi negado. Em seguida, movimento submeteu representações a todos os ministérios públicos do país, solicitando que se manifestassem contra a anulação da redação pelo motivo citado, seguido do pedido ao Ministério Público Federal para responsabilizar o presidente do INEP por abuso de autoridade e improbidade administrativa em janeiro de 2016. Voltando a enviar novos pedidos ao Ministério Público em novembro de 2016 e março de 2017, tendo sido esse último pedido julgado procedente. O caso foi levado ao STF que, por meio da ministra Carmen Lúcia, manteve a decisão de retirar apenas os 200 pontos relativos ao respeito aos direitos humanos e garantindo a correção, negando o pedido da Procuradoria-Geral da República (PGR) e da Advocacia-Geral da União (AGU) para manter a regra vigente até então e zerar a redação como um todo. A ministra poderia, se assim achasse adequado, ter aceitado excluir o critério acerca da ofensa aos direitos humanos, mas ela manteve o prejuízo às/aos participantes do exame na situação apresentada, ainda assim, foi uma vitória parcial do movimento, que mostrou que seria possível conquistar vitórias com a judicialização, além de ter conseguido transformar algo que estava pacificado — um/a estudante deve ser ensinado/a a respeitar os direitos humanos — em um tema controverso. A mobilização dentro

dos grupos de extrema direita foi bastante significativa com direito até a manifestação da família Bolsonaro sobre o assunto⁶¹.



Figura 10 – Postagem de Carlos Bolsonaro em rede social atacando a obrigatoriedade de respeito aos direitos humanos na redação do ENEM
Fonte: Em meio [...] (2017).

Assim, a campanha pelo envio de notificações extrajudiciais pelos pais das/os estudantes a professores e direções de escolas alertando-as/os sobre os supostos crimes que estariam incorrendo ao contrariar as crenças das/os estudantes, iniciada também em 2015, ganha novo fôlego também no ano de 2017, quando o movimento passa a disponibilizar em seu próprio site um modelo de notificação a ser usado, desenvolvido por outro nome relevante do ativismo jurídico pela recristianização do direito, o procurador Guilherme Schelb.

Como último exemplo, vejamos o processo aberto pelo ESP no início de 2020 contra o estado de Santa Catarina por não ter impedido uma alegada doutrinação

⁶¹ EM MEIO à polêmica do Enem, Bolsonaro chama direitos humanos de "esterco da vagabundagem". In: CONGRESSO em Foco, Brasília, DF, 5 nov. 2017. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vozes/certas-palavras/unica-cidade-a-adotar-o-escola-sem-partido-fica-no-parana/>. Acesso em: 10 jun. 2025.

em escola da rede pública estadual, quando uma mãe prestou queixa na escola contra uma professora de História e julgou que nenhuma medida havia sido tomada contra a docente.

Nenhum desses casos foram apresentados à Justiça sem alarde. O espetáculo midiático faz parte da estratégia, assim, seja ganhando, seja perdendo, o movimento sempre sai vencedor, pois consegue espaço para aparecer na grande mídia, pauta o debate público e, se ganhar, dá aos setores conservadores a certeza de que suas demandas são legítimas; se perder, dá à opinião pública a certeza de que o Judiciário é parte do problema que precisa ser combatido. Desse modo, acreditamos que há indícios de que a atuação do movimento ESP se configure em uma judicialização abusiva, que talvez possa até mesmo ser entendida como litigância de má-fé e que, além disso, impulsiona e é impulsionada pelo procedimento de juridificação, que acontece ao se apresentarem e, principalmente, ao se aprovarem projetos ESP em diferentes entes federativos.

Porém, os grupos reacionários não eram os únicos a terem proximidade com o mundo do direito. Movimentos sociais se articulam desde o início dos anos 2000 na defesa de uma educação que debatesse gênero, raça e classe. A inclusão do ensino da história e cultura africana afro-brasileira é uma demanda histórica do movimento negro, conquistada assim que Lula chegou pela primeira vez ao poder. Lula assumiu a presidência em 2002, a primeira lei desse âmbito é de 2003.

Os movimentos sociais, principalmente o de caráter feminista, se voltam ao campo do direito para diversas formas de atuação na defesa dos direitos sexuais e reprodutivos, dentre outros (Biroli, 2020; Fanti, 2022; Vaggione, 2020). Como, desde 2010, a cada legislatura cresce a ocupação religiosa desses assentos⁶², tornando esse espaço quase inviolável para demandas progressistas que tenham que

⁶² QUEIROZ, Antônio Augusto de. O Congresso mais conservador desde a redemocratização. **Le Monde Diplomatique Brasil**, 5 nov. 2014. Disponível em <<https://diplomatie.org.br/o-congresso-mais-conservador-desde-a-redemocratizacao/>>. Acesso em: 10 jun. 2025. QUEIROZ, Antônio Augusto de. O Congresso mais conservador dos últimos quarenta anos. **Le Monde Diplomatique Brasil**, São Paulo, 5 nov. 2018. Disponível em <<https://diplomatie.org.br/o-congresso-mais-conservador-dos-ultimos-quarenta-anos/>>. Acesso em: 10 jun. 2025. “Câmara renova 44% dos assentos, mas segue conservadora na política e ‘neoliberal’ na economia”, Rede Brasil Atual, 2022. Disponível em <https://www.redebrasilatual.com.br/politica/camara-renova-44-dos-assentos-conservadora-politica-neoliberal-economia-diz-diap/>. Acesso em: 30 maio 2024.

ser aprovadas em plenário, o Judiciário ganha relevância enquanto possível arena de resistência⁶³.

Desde 2014, quando se cria o Programa Escola sem Partido, os projetos de lei desse tipo e seus semelhantes viram instrumento de agitação e mobilização de atenção por parte de parlamentares Brasil afora (Aquino; Moura, 2022; Moura; Aquino, 2020). Nesse cenário, as organizações de educação e feministas se unem, somam seus recursos e se mobilizam para proteger o direito à educação. Dessa forma, os ataques promovidos pelo movimento ESP não ocorreram sem uma resposta de diferentes atores individuais e coletivos em defesa da educação.

Nesse sentido, a sociedade civil brasileira que atua no âmbito do direito à educação tem sido consideravelmente produtiva nas ações de incidência para que os estudos de gênero e de relações étnico-raciais estejam presentes na educação básica como estratégia de combate às desigualdades. Entendendo gênero como um dos índices a serem articulados com outros marcadores sociais da diferença — raça, sexualidade, classe, dentre outros⁶⁴ — sempre no marco da defesa da justiça social e dos direitos humanos, uma série de ações de informação, pesquisa, formação e ação política têm sido levadas à frente por esses grupos. Uma das entidades com esse perfil de atuação é a Ação Educativa (Carreira *et al.*, 2016).

Nesse contexto, A Ação Educativa, associação civil sem fins lucrativos fundada em 1994, em São Paulo, atua na produção de materiais e pesquisas para alimentar o combate aos movimentos de censura na educação da ofensiva antigênero (Corrêa, 2018; Junqueira, 2019) e do discurso da doutrinação (Penna; Aquino; Moura, 2024), dos quais o principal, até 2020, era o ESP. Hoje, a organização é central em diversas ações de defesa das liberdades de aprender e de ensinar, como na proposição do Manual de Defesa contra a Censura nas Escolas⁶⁵,

⁶³ Como está bastante documentado pela imprensa desde o início do atual governo Lula, esse processo de ocupação conservadora do Congresso vem se agravando no atual combate explícito com o poder executivo, o que indica que esse processo ainda está em marcha.

⁶⁴ Ao acompanharmos casos de censura e perseguição ao longo da última década, observamos como diferentes marcadores sociais, tais como gênero e sexualidade, raça e etnia, classe social, geração, território e origem/nacionalidade, deficiência e neurodiversidade e crença e Religiosidade afetam as percepções sociais sobre as/os educadoras.

⁶⁵ O Manual é uma cartilha de apoio a educadoras e educadores que se encontrem em processos de perseguição no exercício das suas funções. O texto é estruturado em torno de casos reais de tentativas de censura, tanto judicialmente quanto pelas redes sociais, dentre outros, e sugere como encaminhar a defesa do direito à educação de acordo com as particularidades de cada caso. Sua primeira edição é de 2016, um ano importante para a história política recente pois nesse momento a nova direita ganhava publicidade em progressão geométrica (Rocha, 2019) e a perseguição a educadoras/es (Penna; Aquino; Moura, 2024) se acentuava, donde a carência por esse tipo de

enquanto secretariado da Articulação contra o Ultraconservadorismo na Educação⁶⁶, entre outras inúmeras ações.

A Articulação é uma coalização de entidades do campo defensor de direitos, que atuou através de *amici curiae* no STF para realizar uma incidência organizada pela inconstitucionalidade de leis antigênero e de censura aprovadas no país. O campo educacional conseguiu importantes vitórias nessa arena em 2020, quando o Tribunal declarou inconstitucionais dez leis. Os votos dos relatores foram categoricamente favoráveis à liberdade de expressão das/os professoras/es no exercício da sua função como parte constitutiva das liberdades de aprender e de ensinar. Além da estratégia judicial, a Articulação também atuou com incidência no debate público e produção acadêmica, sempre combinando diferentes formas de atuação com a finalidade de frear a ofensiva reacionária no campo educacional.

Movimentos feministas no Brasil já tinham histórico de atuação no campo do direito antes das ofensivas de censura contra a educação. Por sua vez, os movimentos sociais latino-americanos, desde o início dos anos 2000, acumulam práticas e conhecimento na atuação política junto aos tribunais (Ruibal, 2015). Ruibal (2015) e Fabiola Fanti (2022), estudando como movimentos sociais feministas utilizam o direito para avançar as suas demandas políticas, destacam que, mesmo quando os movimentos não dispõem recursos financeiros próprios para ter advogadas/os em uma folha de pagamento, eles podem ter acesso ao trabalho de advogadas/os com atuação *pro bono*, ou voluntário, ou em parceria com instituições que tenham um setor jurídico próprio. Fanti (2022) investigou a relação entre as estruturas organizativas de movimentos feministas e suas estratégias voltadas ao Judiciário através de entrevistas com 21 organizações feministas. Dentre elas, havia articulações nacionais e internacionais com atuação no Brasil, como o Comitê Latino-Americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher (CLADEM); um coletivo; e organizações não governamentais. Nesse estudo, a autora percebe que:

material. A segunda edição foi publicada em 2022, com mais casos modelo, e contando, assim como a 1ª edição, com a assinatura coletiva de mais de 80 entidades. Ver mais em <<https://acaoeducativa.org.br/nova-versao-manual-contra-a-censura-nas-escolas/>>. Acesso 30 maio 2024. O Manual encontra-se disponível gratuitamente em <<https://manualdedefesadasescolas.org.br/>>. Acesso em 30 maio 2024.

⁶⁶ Para a tese apresentaremos também um quadro contendo a lista de todas as entidades participantes e os nomes dos representantes de cada entidade que atuaram diretamente na articulação.

Assim como apontado por [diversos autores] ...também no caso do movimento feminista, a mobilização do direito assumiu diversas outras formas além do litígio, muitas vezes combinadas com outras estratégias, como os protestos de rua. A mobilização do direito no Poder Judiciário acaba por estar presente, de maneira mais ou menos proeminente, nas táticas de mais da metade das organizações entrevistadas, independentemente de seu formato organizativo (Fanti, 2022, p. 133).

A autora destaca, portanto, a pluralidade de formas de atuação além da mobilização do direito, em que pese uma presença proeminente dessa estratégia em mais da metade desses movimentos sociais, independentemente de seu formato de organização. Fica evidente, portanto, o destaque que esse campo dá a esse tipo de estratégia, e o acúmulo de experiência que o campo consolida nesse tipo de atuação. Ainda nesse âmbito, da disponibilidade de juristas para essa atuação, Fanti fala em recursos relacionais dos quais esses movimentos de estrutura mais simples passam a dispor conforme se articulam com outros mais financiados:

Quanto à questão dos custos da mobilização do direito, pôde-se observar que certas dificuldades das organizações com menos recursos (sejam eles financeiros ou da presença de staff jurídico) foram contornadas com a articulação com outras organizações com expertise na área jurídica, com o trabalho voluntário de advogados/as ou por meio do acionamento do Ministério Público ou da Defensoria Pública. Nesse sentido, parece ser mais importante para que uma organização mobilize o direito em suas relações com outras organizações, advogados/as, promotores, procuradores ou defensores, do que a presença de recursos materiais e financeiros robustos. Assim, no que diz respeito à questão apontada pela literatura acerca dos recursos necessários para a mobilização do direito (principalmente o litígio) [...] observou-se serem mais relevantes os recursos “relacionais”, ou seja, a articulação das organizações com outras com conhecimento jurídico, a presença de advogados/as voluntários/as ou contatos com o Ministério Público e a Defensoria Pública, do que a necessidade de recursos financeiros em si (Fanti, 2022, p. 134).

Dado esse histórico dos movimentos feministas, quando o CLADEM realiza a campanha por uma educação não sexista e antidiscriminatória, entre 2009 e 2011, em parceria com outras entidades da sociedade civil, em 16 países do continente, a Campanha Latino-Americana por uma Educação não-sexista e antidiscriminatória, contou também com participação de entidades da defesa do direito à educação no Brasil. De acordo com a página do CLADEM:

La Campaña por Educación no Sexista y Antidiscriminatoria es una articulación plural de organizaciones y personas de la sociedad civil latinoamericana y caribeña, en defensa y promoción del derecho humano a una educación pública, laica y gratuita para todas y todos.

La campaña busca ser un espacio para aportar a una educación que promueva la construcción de ciudadanías y derechos de todos los y las humanas. Una educación

a lo largo de toda la vida, para la igualdad y por ende, para una sociedad más justa, solidaria, equitativa y pacífica.⁶⁷

O que se deu então foi uma articulação de recursos e de repertório de ação coletiva (Alonso, 2012) que se configurou como um dos possíveis eixos que explicam a decadência do grupo ESP, principalmente a partir de 2020. Finalmente, salientamos essa união de recursos e repertórios voltados ao mundo jurídico porque, ao nosso ver, a derrota que as teses da extrema direita sofrem em 2020 é especialmente intensa, uma vez que a juridificação das relações de ensino-aprendizagem era uma estratégia bastante central para o movimento.

Nesse contexto, conforme crescia a ofensiva antigênero e o discurso da doutrinação no país, a sociedade civil encaminhava sua capacidade de pesquisa, formação e incidência para a defesa do direito à educação. A Articulação contra o Ultraconservadorismo na Educação, que teve importante papel na incidência no STF que levou ao que Salomão Ximenes e Fernanda Vick (2020) chamaram de “extinção judicial do Escola sem Partido”, mostra, através da sua lista de membros, um compartilhamento de recursos financeiros, organizacionais e relacionais, como disse Fanti (2022), em que feministas, movimento negro e defensoras/es do direito à educação uniram sua capacidade de atuação.

2.5

As decisões do STF e a extinção judicial do Escola sem Partido⁶⁸

Em 2020, o STF declarou inconstitucionais dez leis antigênero e do tipo ESP. Lei ou projeto do ESP são os textos que seguem as ideias do movimento, quase sempre com textos muito semelhantes entre si, algumas vezes com o mesmo texto, mesmo que sem utilizar o título “Programa Escola sem Partido”, como aqueles divulgados no site oficial do grupo. O Manual de Defesa contra a Censura nas Escolas sintetiza esses eventos:

⁶⁷ Disponível em <<https://cladem.org/campana/educacion-no-sexista-y-antidiscriminatoria>>. O site não deixa claro em que ano as ações ocorreram, mas a bibliografia citada aqui explicita que foi entre os anos de 2009 e 2011 (Carreira et al., 2016).

⁶⁸ Este trecho foi retirado de Direito à educação e ensino de temas controversos: o Brasil de Bolsonaro e as decisões do STF publicado por Moreira, Moura e Teixeira na *Revista Currículo sem Fronteira*, em 2022.

São decisões colegiadas (acórdãos) do STF publicadas entre abril e agosto de 2020, relatadas por diferentes ministros e ministras, unânimes, com a exceção de um único voto em um dos casos, que representam uma nítida e coerente resposta do Tribunal aos movimentos de censura na educação. As decisões extinguem leis municipais antigênero – que pretendiam proibir o debate das questões de gênero e orientação sexual nas escolas – e leis do tipo “Escola sem Partido”, como aquela do estado de Alagoas, cuja eficácia já estava suspensa pelo STF em decisão liminar de 2017 (ADI 5.537, ADI 5.580 e ADI 6.038) (Manual [...], 2022, p. 40).

Essa é, como dissemos, uma das principais razões por que o ESP não se torna lei: ele sofre uma estrondosa derrota no STF, enquanto ainda insistia em que sua necessidade era apenas a de reafirmar o que já estava contido em todo o ordenamento jurídico brasileiro. O STF forma, ali, uma maioria sonora e sólida contra as teses que os movimentos de censura defendiam há anos. Tendo em vista a importância desses fatos, vale citar aqui as principais teses estabelecidas pelo STF, conforme resumidas pelo Manual (2022, p. 42-50):

- 1 – A censura prévia a determinadas questões na escola, como gênero, sexualidade e orientação sexual, viola a liberdade constitucional de ensinar, aprender, divulgar a arte e o saber e interdita o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, requisitos para a gestão democrática e a qualidade do ensino [...]
- 2 – A censura prévia ao trabalho de docentes e às escolas tem objetivos autoritários e é incompatível com a proteção dos direitos das crianças e adolescentes e com a valorização do magistério [...]
- 3 – Crianças e adolescentes têm o direito fundamental ao conhecimento e à proteção que os estudos escolares sobre gênero, sexualidade e orientação sexual proporcionam [...]
- 4 – As mães, pais e responsáveis têm deveres e direitos relacionados à educação, mas entre estes não se incluem os poderes de vetar conteúdos escolares específicos do ensino que compõem os objetivos republicanos e democráticos do direito à educação [...]
- 5 – O Estado tem o dever atuar por meio de políticas públicas e dos sistemas de ensino – das escolas públicas e privadas, portanto –, para o enfrentamento de todas as formas de discriminação com fundamento em gênero ou orientação sexual [...]
- 6 – A proibição de discussão de temas relacionados a gênero ou orientação sexual na escola contraria a regra de laicidade do Estado inscrita na Constituição (Art. 19, inciso I)

Como dissemos, um dos objetivos do ESP em particular e da extrema direita em geral é influir no debate público de forma a transformar questões pacificadas na nossa sociedade em temas controversos. Assim, Moreira, Moura, e Teixeira (2022) analisam as decisões do STF sobre as leis de censura não apenas à luz da nossa legislação, mas também a partir da literatura acadêmica sobre controvérsias na educação. As autoras e o autor vão trabalhar principalmente com o conceito de “sala

de aula política” de Hess e McAvoy (2015) que propõe uma lista de objetivos que deveria nortear o ensino de controvérsias com vistas à educação democrática, por guardarem profundas semelhanças com questões apresentadas pelos ministros em seus votos.

Objetivos	Resumos
Equidade política (<i>political equity</i>)	As/Os alunas/os devem se reconhecer como iguais políticos. Elas/es devem deliberar com a compreensão de que os membros da sociedade têm direitos iguais de vida, liberdade e felicidade.
Tolerância (<i>tolerance</i>)	É o reconhecimento de que as cidadãs e os cidadãos não devem usar o poder coercitivo do Estado para proibir ou perseguir injustamente indivíduos ou grupos por aderirem a valores que alguns consideram questionáveis.
Autonomia (<i>autonomy</i>)	Esse objetivo representa tanto a ideia democrática de que as/os adultas/os devem ter permissão para dirigir suas próprias vidas quanto o objetivo educacional de ajudar as/os jovens a desenvolver habilidades, disposição e conhecimento para tomar decisões fundamentadas sobre como querem viver.
Justiça (<i>fairness</i>)	As/Os alunos devem abordar as deliberações políticas com a intenção de encontrar uma solução que promova o bem comum. Devem habitualmente pesar o interesse próprio contra os interesses das/os outras/os e considerar seriamente quem está sendo solicitado a se sacrificar dentro de cada possibilidade de política discutida.
Engajamento (<i>engagement</i>)	As/Os jovens ficarão mais interessadas/os em questões políticas e mais dispostos a se envolver em atividades associadas à vida democrática.
Alfabetização política (<i>political literacy</i>)	As/Os alunos perceberão que não apenas se tornarão informadas/os sobre o assunto, mas compreenderão como os problemas são mapeados em ideologias concorrentes sobre o que um sistema mais justo e democrático requer.

Quadro 4 –Objetivos da sala de aula política

Fonte: Moreira, Moreira e Teixeira (2022).

Assim, com relação ao objetivo da equidade política de que as/os estudantes se reconheçam como iguais políticos, a ministra Rosa Weber escreveu:

Somente se pode falar em neutralidade se esta for compreendida não como a instituição do pensamento único (em si mesmo, sempre parcial), e sim como a preservação das condições necessárias ao florescimento do pluralismo, as condições que permitam a livre circulação de diferentes ideias, crenças e convicções, sem favorecimento ou discriminação a nenhuma delas: o livre mercado de ideias, inclusive no ensino, conforme assegura o art. 206, II, da CF (“liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”). [...] Um sistema de ensino que nega aos estudantes a oportunidade de travar contato com a pluralidade

do pensamento, de conhecer opiniões diferentes da sua, e inclusive de aprender a conviver com opiniões que eles eventualmente considerem incômodas, forma discentes robotizados e intelectualmente fragilizados, negligenciando o cumprimento da tarefa assinalada pelo art. 205 da Constituição de visar ao seu pleno desenvolvimento e os preparar para serem cidadãos plenos, conscientes e capazes. Não há efetiva educação, não há formação de cidadãos plenos, sem que se ensine a pensar criticamente o que supõe o contato com pontos de vista diferentes. (Brasil, 2020d, p. 17, 21).

Em seu voto, percebe-se a preocupação com o encontro com as/os diferentes de si e a diversidade de pensamentos, sem favorecimento ou perseguição de uma pessoa ou grupo em função de suas concepções. Dessa forma, sem que as/os estudantes tenham contato com a diferença, não conseguirão reconhecer o outro como um igual político, com direitos iguais à vida, liberdade e felicidade. A discussão de controvérsias, portanto, é fundamental para alcançar a equidade política, pressuposta nos objetivos da educação brasileira.

Com relação ao objetivo da tolerância, segundo o qual cidadãs e cidadãos não devem usar o poder coercitivo do Estado para proibir ou perseguir injustamente indivíduos ou grupos por aderirem a valores que alguns consideram questionáveis, o ministro Luís Roberto Barroso escreveu:

A imposição da neutralidade – se fosse verdadeiramente possível – impediria a afirmação de diferentes ideias e concepções políticas ou ideológicas sobre um mesmo fenômeno em sala de aula. A exigência de neutralidade política e ideológica implica, ademais, a não tolerância de diferentes visões de mundo, ideologias e perspectivas políticas em sala. [...] Há uma evidente relação de causa e efeito entre o que pode dizer um professor em sala de aula, a exposição dos alunos aos mais diversos conteúdos e a aptidão da educação para promover o seu pleno desenvolvimento e a tolerância à diferença. Quanto maior é o contato do aluno com visões de mundo diferentes, mais amplo tende a ser o universo de ideias a partir do qual pode desenvolver uma visão crítica, e mais confortável tende a ser o trânsito em ambientes diferentes dos seus. É por isso que o pluralismo ideológico e a promoção dos valores da liberdade são assegurados na Constituição e em todas as normas internacionais antes mencionadas, sem que haja menção, em qualquer uma delas, à neutralidade como princípio diretivo (Brasil, 2020c, p. 6, 15).

Dessa forma, a tolerância, intrinsecamente ligada ao objetivo anterior de equidade política, só é possível em um contexto em que diversos pensamentos possam ser expostos, sem impor uma pretensa — e inexistente — postura de neutralidade por parte de professoras/es. A neutralidade propalada pela direita e defensoras/es do ESP e projetos afins, opõe-se frontalmente à tolerância, uma vez

que se pretende usar do poder estatal para coagir e perseguir docentes e escolas que defendam visões progressistas e divergentes das suas.

A respeito do objetivo da autonomia, segundo o qual tanto as/os adultas/os devem ter permissão para dirigir suas próprias vidas quanto as/os jovens devem ser ajudadas/os a desenvolver competências para serem capazes de decidir como querem viver.

A Constituição assegura, portanto, uma educação emancipadora, que habilite a pessoa para os mais diversos âmbitos da vida, como ser humano, como cidadão, como profissional. Com tal propósito, define as diretrizes que devem ser observadas pelo ensino, a fim de que tal objetivo seja alcançado, dentre elas a já mencionada (i) liberdade de aprender e de ensinar; (ii) o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; (iii) a valorização dos profissionais da educação escolar. [...] Para que a educação seja um instrumento de emancipação, é preciso ampliar o universo informacional e cultural do aluno, e não reduzi-lo, com a supressão de conteúdos políticos ou filosóficos, a pretexto de ser o estudante um ser “vulnerável”. O excesso de proteção não emancipa, o excesso de proteção infantiliza. (Brasil, 2020c, p. 22, 19 – Ministro Luís Roberto Barroso). “O concreto uso da sexualidade faz parte da autonomia da vontade das pessoas naturais. Empírico uso da sexualidade nos planos da intimidade e da privacidade constitucionalmente tuteladas. Autonomia da vontade. Cláusula pétrea [...]” (Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4.277, Relator Min. Ayres Britto, DJe de 14.10.2011) (Brasil, 2020b, p. 16 – Ministra Cármen Lúcia).

Nota-se, assim, que autonomia e emancipação estão irmãmente articuladas e que só é possível construí-las estimulando-se que professoras/esacreditem e auxiliem as/os estudantes a refletir criticamente sobre suas próprias ideias e estudem sobre concepções divergentes das suas. A interferência de pais e responsáveis, com o objetivo de cercear aquilo que suas filhas e seus filhos podem aprender na escola, limita o seu desenvolvimento pleno enquanto pessoas e cidadãos e cidadãos. Quanto ao objetivo da alfabetização política, segundo o qual estudantes devem compreender como os assuntos são mapeados em ideologias diferentes, os ministros Luís Roberto Barroso e Gilmar Mendes, respectivamente, defendem:

A toda evidência, os pais não podem pretender limitar o universo informacional de seus filhos ou impor à escola que não veicule qualquer conteúdo com o qual não estejam de acordo. Esse tipo de providência – expressa no art. 13, § 5º – significa impedir o acesso dos jovens a domínios inteiros da vida, em evidente violação ao pluralismo e ao seu direito de aprender. A educação é, justamente, o acúmulo e o processamento de informações, conhecimentos e ideias que proveem de pontos de vista distintos, experimentados em casa, no contato com amigos, com eventuais grupos religiosos, com movimentos sociais e, igualmente, na escola (Brasil, 2020c, p. 15).

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; A referida norma consolida a liberdade enquanto base do sistema de educação, estimulando a livre divulgação e o debate de ideias. Busca-se evitar a censura e a patrulha ideológica, uma vez que tais condutas acabariam por esterilizar o debate sobre questões polêmicas e relevantes, que devem ser apresentadas e discutidas entre professores e alunos, com a finalidade de formação de um pensamento crítico (Brasil, 2020b, p. 6).

A restrição do estudo e discussão da pluralidade de ideias limita a compreensão de como diferentes correntes ideológicas definem, compreendem e propõem soluções para os problemas e desafios que as sociedades enfrentam. A pretensa neutralidade de ensino não informa, nem ajuda as/os educandas/os a refletirem seriamente sobre quais posicionamentos podem se mostrar mais ou menos justos, democráticos, desiguais e discriminatórios. Desta feita, estudantes poderiam vir a reproduzir ideologias violadoras de direitos humanos, por exemplo, sem que docentes e escolas intervissem. Ou, ainda, que as/os professoras/es ensinassem tais ideologias como legítimas, em nome de um “equilíbrio” na exposição de ideias. Quanto ao objetivo da justiça, segundo o qual as/os estudantes devem ser capazes de deliberar acerca de solução que promova o bem comum, ainda que isso possa ir contra os próprios interesses, o ministro Gilmar Mendes destaca:

Nesse ponto, cumpre registrar que a ausência de debate sobre questões envolvendo sexo e gênero não equivale à suposta neutralidade sobre o assunto. Na verdade, reflete uma posição política e ideológica bem delimitada, que opta por reforçar os preconceitos e a discriminação existentes na sociedade. Ademais, não há estudos científicos ou dados estatísticos que sustentem a posição que a discussão sobre essas questões estimule ou promova a adoção de comportamentos denominados “erráticos” ou “desviantes”, de acordo com uma pauta de valores tradicionais. [...] Por outro lado, as normas legais que estabelecem a discussão sobre questões de gênero e sexualidade nas escolas estimulam os valores do pluralismo, da tolerância, compreensão e empatia, contribuindo para que atos de violência e discriminação contra minorias sejam superados (Brasil, 2020a, p. 15-16).

Deixar de discutir questões relacionadas a gênero e sexualidade, porque poderiam estar em desacordo com as visões conservadoras das famílias dos estudantes, faz com que as diferentes formas de discriminação e desigualdade presentes na sociedade sejam reproduzidas nas escolas e vistas como um tabu. Isso impede a reflexão sobre privilégios de determinados grupos, inclusive aqueles dos quais as/os alunas/os fazem parte. Logo, não se estimula que percebam,

problematizem e busquem mudar as estruturas, valores, políticas e normas na sociedade que geram desigualdades.

Sobre o objetivo de engajamento, segundo o qual as/os jovens devem se interessar por questões políticas e estar dispostas/os a se envolver na construção de uma vida democrática, não encontramos nenhum trecho que estivesse diretamente relacionado a esse objetivo nos julgamentos. Contudo, entendemos que a prática dos demais objetivos, postos em Hess e McAvoy (2015), e encontrados no voto da ministra e dos ministros, estimula o engajamento de estudantes nos assuntos de ordem pública. Assim, ainda que não esteja de maneira clara ou direta, a importância do incentivo ao engajamento nos votos, a ministra e os ministros reconhecem a educação e o ensino de temas controversos como caminho para garantir a manutenção da democracia. Além disso, podemos entender que o engajamento político seja um objetivo da educação, uma vez que não apenas o já mencionado artigo 205 da Constituição Federal cita como um dos objetivos da educação nacional, o preparo para o exercício da cidadania. Também o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei nº 8.069/1990) traz no inciso IV do artigo 53, que está assegurado à criança e ao adolescente “direito de organização e participação em entidades estudantis”, incluindo no ECA o direito à organização estudantil, já previsto na lei nº 7.398, de 4 de novembro de 1985 (Lei do Grêmio Livre).

É importante destacar que o projeto de lei ESP 2.0 (nº 246/2019), apresentado na Câmara dos Deputados por Bia Kicis (PSL), coloca-se diretamente contra o direito ao engajamento político de estudantes. O artigo 8º do projeto indica que: “É vedada aos grêmios estudantis a promoção de atividade político partidária” (Brasil, 2019). Ainda que não vede de maneira direta a existência de grêmios, o projeto veda a autonomia dos grêmios, sob justificativa de estar “visando a impedir o risco de instrumentalização dessas entidades por partidos políticos”.

Assim, podemos perceber que se tornou inviável para os grupos reacionários continuar mobilizando o termo guarda-chuva “Escola Sem Partido” e seus projetos de lei para continuar mobilizando a sociedade civil através do direito, ainda que o criador do movimento até hoje não tenha conseguido aceitar a derrota. Então, outras estratégias precisaram ser pensadas, passando pela criação de novos tipos de projetos de censura que mobilizem um novo vocabulário para reciclar velhos pânico morais.

2.6

A censura e a perseguição como empreendimentos políticos

Como já mencionamos, outra possível razão para que não tenha havido mobilização real pela aprovação do ESP em nível federal pode ser a mesma que faz com que vários projetos em nível municipal, estadual e federal caiam no esquecimento dentro das casas legislativas depois de terem sido usadas como pauta para eleição de candidatos de extrema direita e terem sido apresentados por eles logo após eleitos ou em algum momento de comoção política gerada por alguma questão real ou por factóide.

Muito se produziu nos últimos anos a respeito do ESP, antes dividido em movimento e programa (Moura, 2016; Penna, 2016) ou discutia-se também se ele, de fato, poderia ser considerado ou movimento social ou se se trataria na verdade de um contramovimento ou antimovimento, dado seu caráter reacionário justamente contra as conquistas dos movimentos organizados da sociedade civil (Caldas, 2018). Essa é a razão pela qual ao longo deste trabalho, escolhemos por vezes nos referir ao ESP como um movimento entre aspas. Segundo o próprio Caldas:

podemos nos colocar a seguinte questão: até que ponto essa preocupação real pode se tornar uma mobilização radical que nega ao outro um espaço para exercer sua liberdade e sua autonomia? E é nesse momento que podemos mobilizar algumas reflexões a partir das definições de movimento social e antimovimento social propostas pelo sociólogo Alain Touraine para entendermos o ESP e o PCESP nessas disputas por projetos de sociedade distintos (Caldas, 2018, p. 37).

No entanto, talvez tenhamos falhado em destacar o caráter de empreendimento do movimento. O MESP se constituiu enquanto pessoa jurídica como a Associação Escola Sem Partido, mas, além dessa pessoa jurídica havia também o Escola Sem Partido Treinamento e Aperfeiçoamento Eireli-ME. Uma Empresa Individual de Responsabilidade Limitada de Natureza Empresária do procurador Miguel Nagib, cujo ramo de atividade seria treinamento em desenvolvimento profissional e gerencial, com capital, em 2016, de quase 80 mil

reais⁶⁹, o que pode ser entendido como uma evidência do caráter também empreendedor do movimento.

Como bem vem destacando Rodrigo Nunes (2022), o segmento “influencer de direita” é um nicho de mercado que pode ser bastante lucrativo tanto financeiramente, como também politicamente lucrativo. Tal característica se torna bastante evidente quando acompanhamos o universo *homeschooler* brasileiro, por exemplo, no qual pais *homeschoolers* vendem cursos, mentorias, materiais didáticos próprios, e fazem publicidade para diferentes empresas que oferecem produtos e serviços relacionados ao *homeschooler way of life*, evidenciando que estes grupos criam uma subcultura diretamente relacionada ao fundamentalismo religioso, a grupos extremistas políticos e ao negacionismo científico.

A isso combina-se o fato de a educação ter se tornado um dos principais alvos de grupos reacionários como o MESP, O MBL, a produtora Brasil Paralelo, e de agentes do próprio MEC durante seis anos, por sua capacidade de afetar todas as camadas da sociedade pela relação direta da escola com a vida familiar e assim a difusão do pânico moral sobre doutrinação política, religiosa e homossexual nas escolas se torna um grande negócio.

Não pretendemos nos aprofundar na questão do empreendedorismo de figuras relacionadas ao avanço reacionário na educação, mas é relevante apontar como algumas figuras específicas conseguiram cargos públicos por vias eleitorais ou através de indicações políticas, mobilizando o capital político conquistado tanto com a perseguição direta a professoras/es quanto sendo agentes de difusão do pânico moral. Mas é interessante lembrar que um pequeno número de pessoas relacionadas ao grupo “Professores contra Ideologia de Gênero” chegou a cargos importantes no MEC e no MMFDH e que alguns dos principais nomes da direita no próprio Congresso Nacional se elegeram tendo como sua principal pauta o combate à doutrinação e seu principal método de autopromoção a perseguição a professoras/es.

O cargo legislativo também deve ser entendido como forma de acessar novos recursos, materiais e relacionais. Em 2023, Gustavo Gayer (PL-GO), *influencer* da extrema-direita que domina os saberes necessários para circular em diferentes

⁶⁹ De acordo com a pesquisa no website ConsultaSocio.com, disponível em: <<http://www.consultasocio.com/q/sa/miguel-francisco-urbano-nagib>>. Acesso em: 18 out. 2016.

espaços digitais e se aproveitar das diferentes camadas das redes⁷⁰, criou um site chamado Instituto Nossos Filhos⁷¹ para receber denúncias de casos de doutrinação, construído com verba parlamentar⁷². Gayer atualiza o que outros e outras fizeram antes dele: Ana Campagnolo, *influencer* antifeminista que se tornou conhecida ao perseguir sua ex-orientadora de mestrado, também criou um canal no *Whats.App* de denúncias de doutrinação em seu mandato logo após ser eleita, ainda em 2018⁷³. O modelo de projeto Escola sem Partido sempre indicou que a secretaria de educação poderia receber denúncias de desrespeito ao programa (Aquino; Moura, [2025?]).

Mudde (2022) também já destacou que as eleições são uma excelente oportunidade de se ganhar visibilidade mediática, uma vez que é amplamente coberta pelos veículos de imprensa e oportuniza a obtenção de uma quantidade significativa de recursos financeiros (Mudde, 2022). Da mesma forma, tanto a função de legislador como mesmo a de assessor “representa uma alternativa de carreira relativamente tranquila e financeiramente atraente em relação às suas vidas profissionais fora da política especialmente para muitos ativistas de extrema direita” (Mudde, 2022, p. 96).

2.7

Outros projetos de censura na educação

Como dissemos, uma outra possível razão para o ESP não ter se tornado uma lei federal é o fato de que, com sua derrota no STF, novas estratégias de mobilização, ou seja, novos tipos de projeto precisaram ser criados, posto que:

Projetos de lei são os principais instrumentos ativos de incidência em políticas públicas dos quais parlamentares dispõem. Esse tipo de matéria deve ser votado em diversas comissões da casa, ganhando *momentum*, até ser aprovada e sancionada, se o(a) parlamentar trabalhar muito por isso. Ela também pode ser contida nesses espaços por tempo indefinido, correndo o risco de ser arquivada ao fim da legislatura,

⁷⁰ Gayer, segundo relatório da Google, lucrou consideravelmente com desinformação durante a pandemia de covid-19. Ver: <https://oglobo.globo.com/politica/canais-na-internet-ganharam-dinheiro-com-fake-news-sobre-covid-informa-google-cpi-25058339>. Acesso em: 23 mar. 2025.

⁷¹ O site encontra-se indisponível há alguns meses (<<https://institutonossosfilhos.com.br/>>), mas ele pode ser acessado por meio do *Wayback Machine*, ferramenta de salvamento de sites do *Internet Archive*: <https://web.archive.org/web/20250000000000*/https://institutonossosfilhos.com.br/>. Os *snapshots* de 8 de janeiro de 2024 para trás mostram o site em funcionamento.

⁷² CBN GOIÂNIA. “Gayer pagou com cota parlamentar empresa para desenvolver site para receber denúncias de professores.” 2 ago. 2023. Disponível em: <<https://www.cbngoiania.com.br/programas/cbn-goiania/cbn-goi%C3%A2nia-1.213644/gayer-pagou-com-cota-parlamentar-empresa-para-desenvolver-site-para-receber-den%C3%Bancias-de-professores-1.2666687>>. Acesso em: 22 mar. 2025.

⁷³ O GLOBO. “Deputada eleita por partido de Bolsonaro cria polêmica ao pedir que estudantes denunciem professores.” 29 out. 2018. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/deputada-eleita-por-partido-de-bolsonaro-cria-polemica-ao-pedir-que-estudantes-denunciem-professores-23195716>>. Acesso em: 23 mar. 2025.

situação que sua autoria geralmente busca remediar produzindo mobilização em torno dela para que os espaços da casa se sintam pressionados a votá-la. O envolvimento de sujeitos externos pode ser feito de maneiras variadas, limitadas somente pela criatividade e capacidade de mobilização dos mandatos, que devem ser capazes de ler politicamente o seu campo e atender às suas demandas latentes, assim como de gerar possibilidades de engajamento concreto dos(as) seus(as) parceiros(as) nesses processos (Aquino; Moura, [2025?]).

Em 2016, Moura divulga o primeiro levantamento sobre projetos de censura na educação. Naquele momento, os projetos não apresentavam modelos tão variados, eram, em sua maioria projetos ESP, usando ou não este nome para se referir a si mesmo. Exemplo notório é o projeto de censura aprovado no estado de Alagoas, que, apesar ter sido nomeado de Escola Livre, era uma cópia de um projeto ESP. Imediatamente em seguida, o coletivo Professores contra o Escola Sem Partido começa um trabalho de manutenção de atualizações periódicas desses projetos de lei, tendo lançado uma atualização em 2017, feita por Moura e Salles e uma em 2020, financiada pela Frente Nacional Escola sem Mordação, efetuada por Moura e Aquino (2020). Nessa última atualização mencionada, a quantidade e a variedade de textos encontrados pelas autoras foi significativamente maior, o que levou a uma primeira categorização de tipos de projetos.

Ao final de 2025, será lançada mais uma atualização contando com um levantamento de mais de mil projetos de lei feito por Aquino e Moura ([2025?]) no âmbito do projeto “Gênero e Políticas Educacionais”, capitaneado pela Organização da Sociedade Civil (OSC) Ação Educativa e contando com financiamento do Fundo Malala. Devido à enorme quantidade de projetos e à grande variedade de textos encontrada, foi proposta uma nova forma de categorização muito mais detalhada e feita de acordo com os modelos que percebemos circular nesses espaços. Assim sendo, Aquino e Moura ([2025?]) utilizam como nome da categoria uma referência direta a esses modelos, exceto nas categorias que parecem mostrar novas estratégias em produção e/ou em que não há a hegemonia de um modelo de texto como controle do ambiente educacional, gravação do ambiente educacional, ideologização do ensino, moral e cívica, proibição do nome social, violação à laicidade na qual a categorização combina a análise do alvo do projeto com uma análise dos argumentos utilizados neste mesmo projeto. em uma tentativa de evidenciar o papel que cada projeto se presta a cumprir

dentro da estratégia de mobilização e manutenção do poder da extrema-direita. Assim, as autoras chegaram às categorizações apresentadas abaixo:

Antigênero: proibição de abordar gênero na educação. Textos com proibição explícita, podendo ser mais ou menos elaborados em sua justificativa. Ao longo dos anos, surgiram algumas variações do texto, mas sem mudanças estruturais no objetivo declarado de censura. Essa categoria é utilizada também em matérias anteriores a 2014 que fizeram parte da ofensiva antigênero no Congresso, como os textos sobre o Escola sem Homofobia.

Exemplo: “Proíbe na grade curricular das escolas do município de Manaus as atividades pedagógicas que visem à reprodução do conceito de ideologia de gênero” (PL 389/2015, Manaus).

Ideologização do ensino: utilização do discurso da doutrinação (Penna; Aquino; Moura, 2024) e enfrentamento a esse problema: denúncia direta, campanha de conscientização, Programa ESP, criação de código de ética docente, dentre outros. São textos que operam uma fronteira antagônica entre alunas/os e educadoras/es, desfazendo a relação entre educador/a e conhecimento, reduzindo educadoras/es a ideólogas/os.

Exemplo: “Requer a realização de reunião de audiência pública para discutir a criação do Dia Nacional de Conscientização sobre a Doutrinação nas Escolas” (REQ 6/2023, GO).

Controle do ambiente educacional: atuação sobre outras variáveis do ambiente escolar para além das/os professoras/es. Resta claro que é impossível separar ações sobre professores de ações sobre o clima escolar, do ponto de vista político-pedagógico; no entanto, do ponto de vista da produção ultraconservadora, se por um lado o programa ESP pretendia criar algo como um código de ética docente, esses projetos estão mais diretamente incidindo sobre outros sujeitos da educação — gestão, alunos, conselhos escolares, leis que garantem a autonomia universitária —, que passam a ser também responsabilizados por, supostamente, subverterem os objetivos das instituições de ensino.

Exemplo: “Pune administrativamente os alunos, servidores e professores que invadam ou embarcem atividades das escolas ou universidades” (PL 782/2024, SP).

Controle dos pais: submissão aos pais da decisão sobre o que alunas/os irão experienciar na escola. Previsão de que os pais tenham o poder de vedar participação de estudantes em atividades “de gênero”, ou de decidir em que atividades culturais as/os estudantes irão ou não participar, ou tratam os pais como os sujeitos de direitos que educadoras/es não devem violar no âmbito do seu ofício. Existe um modelo que se repete, mas também muitas variações.

Exemplo: “Dispõe sobre a necessidade de autorização por escrito de pais ou responsáveis para que menores de dezesseis anos participem de manifestações durante o horário de aula” (PL 5854/2019, estado do Rio de Janeiro)

Ensino domiciliar: defesa do *homeschooling*, ensino ou educação domiciliar. Podem ser iniciativas de permissão ou implementação do *homeschooling*, assim

como moções de louvor a representantes dessa pauta e audiências públicas favoráveis ao tema.

Exemplo: “Esta lei regulamenta a estrutura da escola domiciliar dentro do Estado de Minas Gerais” (PL 717/2019, Minas Gerais).

Escola sem Partido: reprodução dos anteprojetos de lei criados por Miguel Nagib e disponíveis nos dois sites oficiais do empreendimento ESP ao longo de sua atuação: escolasempartido.org e programaescolasempartido.org (acessível pelo Wayback Machine). A partir de 2015, passou a contar com parágrafos proibindo “ideologia de gênero”, assim como atualmente contém trechos permitindo a gravação de aulas.

Exemplo: “Assegura, no âmbito do sistema de ensino público distrital, o ‘Programa Escola sem Partido’, e dá outras providências” (PL 1/2015, DF).

Gravação de aulas: previsão de gravação das aulas nas escolas, às vezes em toda a escola, como uma medida de segurança, outras vezes enquadrando como um direito da/o aluna/o, inclusive para se defender de situações de doutrinação.

Exemplo: “Assegura aos alunos da rede estadual de ensino pública e privada o Direito gravarem [sic] o conteúdo à [sic] eles ministrado” (PL 336/2023, SC).

Militarização: textos que fazem referência positiva ao processo de militarização, associando essa política educacional a uma forma de combate à ideologização do ensino.

Exemplo: “Requer à Douta Mesa Diretora, com aquiescência do Soberano Plenário, na forma regimental e, com base no art. 116 do Regimento Interno da Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas, que seja encaminhado expediente ao Excelentíssimo Governador do Estado – Wilson Lima, solicitando a ampliação do Programa Estadual de Escolas Cívico-Militares -PECIM no Município de Humaitá/AM” (REQ 81/2024, Manaus).

Moral e cívica: textos que defendem o retorno da disciplina escolar Moral e Cívica, eventualmente defendendo ser injusta sua associação com o período ditatorial. Encontramos vários projetos desse tipo por utilizarem o termo “ideologização” ao dizerem que essa disciplina não é simplesmente “ideológica”, mas traz elementos importantes para uma educação cidadã, na medida em que fala de nacionalismo, direitos e deveres. Segundo Luiz Antônio Cunha (2014, 2016), as tentativas de reintroduzir nos currículos escolares tanto essa quanto a de Ensino Religioso fazem parte da mesma estratégia de imposição de uma moralidade religiosa cristã e parte de um projeto reacionário de Educação.

Exemplo: “Sugere a inclusão, no currículo do ensino fundamental, das disciplinas de Educação Moral e Cívica e de Organização Social e Política Brasileira” (PL 283/2015, Câmara dos Deputados).

Perseguição a pessoas trans: textos que alinhavam diversas normas para impedir o exercício de direitos pela população trans, sem necessariamente dizer isso expressamente na superfície, ou diretamente criminalizantes da identidade trans.

Exemplo: “Altera o Art. 42 do Decreto-Lei N. 3.688, de 03 de outubro de 1941 (Lei das Contravenções Penais), para constitui [sic] contravenção, a pessoa que usar o banheiro público diferente de seu gênero masculino ou feminino” (PL 5686/2016, Câmara dos Deputados)

Proibição de banheiro: proibição de estabelecimento de banheiros unissex, obrigação de utilização do banheiro de acordo com o sexo biológico.

Exemplo: “Dispõe sobre a proibição da instalação ou adequação de banheiros de uso comum - ‘unissex’ em qualquer estabelecimento público ou privado no estado de Mato Grosso” (PL 1096/2021, MT).

Proibição de linguagem neutra: geralmente defende o “aprendizado da língua portuguesa” e proíbe linguagem neutra e/ou não binária.

Exemplo: “Estabelece medidas voltadas à comunidade escolar, das redes públicas e privada, no âmbito do município de Fortaleza/CE, concernentes ao pleno aprendizado da língua portuguesa, de acordo com a norma culta” (PL 239/2022, Fortaleza).

Proibição de nome social: proíbe que jovens trans utilizem seus nomes sociais no âmbito educacional, geralmente utilizando o ECA (lei 8.069 de 1990), considerando-as/os sujeitos incapazes de decidir por si devido à idade.

Exemplo: “Repudia a publicação da Circular SEI-GDF nº 289/2018 - SEE/GAB/SUBEB, onde a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, orienta às Coordenações Regionais de Ensino, quanto ao registro do Nome Social de estudantes Trans em documentos escolares internos e o reconhecimento da sua identidade de gênero nas dependências das Unidades Escolares do Distrito Federal” (INC 1.067/2018, DF).

Sexualização precoce: proíbe a “sexualização” ou “erotização” precoce de crianças e adolescentes mediante apresentação a elas/es de obras inadequadas à idade, muitas vezes normatizando o que servidoras/es públicas/os podem ou não apresentar para crianças em termos de valores morais. São textos eminentemente contrários à educação sexual, na medida que ampliam o rol de obras inadequadas a determinadas idades, também eventualmente explicitando a defesa da abstinência como método contraceptivo. Muitos desses textos são fruto, assim como o programa ESP, de um anteprojeto de lei divulgado em formato *online* por alguém da área do direito: o procurador da República Guilherme Schelb⁷⁴. Diversos trechos desse anteprojeto são reaproveitados em novos modelos de proibição à sexualização precoce.

Exemplo: “Dispõe sobre a proibição de exposição de crianças e adolescentes no âmbito escolar, a danças que aludem a sexualização precoce e inclusão de medidas de conscientização, prevenção e combate à erotização infantil nas escolas do estado da Paraíba” (PL 878/2019, PB)

Tipo Escola sem Partido: seguem parcialmente o modelo do Programa Escola sem Partido, sem, no entanto, utilizar os anteprojetos exatos, demonstrando apropriações mais autorais das ideias da versão original. Por exemplo, o projeto de lei apresentado na Câmara de Porto Alegre pelo vereador Valter Nagelstein,

⁷⁴ Schelb faz palestras em escolas e igrejas e produz conteúdo sobre relação entre escola e família, especialmente no que diz respeito à sexualidade. Está construindo uma carreira comum dos empreendedores políticos que populam o campo ultraconservador (Nunes, 2022). Ver <<https://infanciaefamilia.com.br/> e <https://cristaospelainfancia.com.br/>>. Acesso em: 20 mar. 2025.

recentemente aprovado, ou mesmo a lei alagoana Escola Livre, aprovada e posteriormente declarada inconstitucional pelo Supremo Tribunal Federal.

Exemplo: “Institui, no âmbito do sistema estadual de ensino, o ‘Programa Escola sem Política Partidária’” (PL 250/2014, ES).

Violação à laicidade: textos que violam frontalmente a laicidade da educação e que talvez estejam se aproveitando do crescimento dos “intervalos confessionais”⁷⁵ para avançar a uma ocupação bastante literal do espaço público escolar.

Exemplo: “Assegura a criação e manutenção de espaços destinados à reflexão religiosa no interior de escolas e outras instituições de ensino, no âmbito do Estado de Santa Catarina” (PL 44.2/2022, SC).

Violência institucional: textos que replicam inteira ou parcialmente o projeto da deputada estadual Ana Campagnolo (PL-SC), que criou a semana de combate à violência institucional nas escolas do estado. A definição desse tipo de violência era a mesma utilizada por Damares Alves quando ministra do MMFDH no governo Bolsonaro (2019-2022).

Exemplo: “Dispõe sobre a semana escolar de combate à violência institucional contra a criança e o adolescente” (PL 665/2023, PR).

Todas estas categorias relacionam-se diretamente ao projeto da extrema direita para a educação e a análise dos gráficos de apresentação desses projetos de acordo com suas categorias permite perceber não apenas o crescimento da extrema direita no legislativo mas também que as estratégias de mobilização do pânico moral precisam ser continuamente reelaboradas à medida que o campo educacional se mobiliza e consegue desmontar um espantalho anterior.

Assim, a análise qualitativa de projetos de lei, aliada à quantitativa, investigando tipos de projetos, ano de apresentação e/ou aprovação, partido dos proponentes etc. se mostra extremamente relevante para a pesquisas que tenham tanto a educação quanto a ação da extrema direita como objeto.

Um dos gráficos apresentados por Aquino e Moura ([2025?]) apresentado abaixo permite perceber que categorias crescem em quais momentos. A distribuição anual também demonstra como, até o presente, esses temas se tornaram cotidianos no Legislativo. Iniciativas antigênero, de ensino domiciliar, ESP, ideologização do ensino e sexualização precoce são particularmente presentes em intensidade e em

⁷⁵ Os intervalos confessionais são encontros de oração realizados em escolas públicas e particulares nos intervalos das aulas. Se alguns podem ser organizados espontaneamente por estudantes, outros ocorrem por iniciativa de outros membros da comunidade escolar ou mesmo de figuras alheias a ela, contando com a presença de pastores e influenciadores da fé, configurando-se em uma grave violação à laicidade na educação. Para mais informações, ver: <<https://noticias.uol.com.br/videos/2025/02/27/uol-prime-59-devocional-nas-escolas.htm>> e <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2025/03/23/intervalo-biblico-pratica-de-oracao-se-dissemina-pelas-escolas-e-gera-debate-sobre-liberdade-de-alunos-e-acao-de-pregadores.ghtml>>.

continuidade no tempo e, mesmo após o julgamento do STF sobre leis de censura, a categoria de ideologização conhece alguns picos, como em 2023 e 2024. Outras estratégias, a exemplo das proibições de linguagem neutra e de banheiro unissex, erigidas sobre o pânico de crianças e jovens serem manipuladas por uma suposta agenda trans, surgem, respectivamente, em 2020 e 2021 com bastante força, sendo muito presentes até 2023 e menos em 2024, mas deve ser acompanhada de perto no novo período eleitoral.

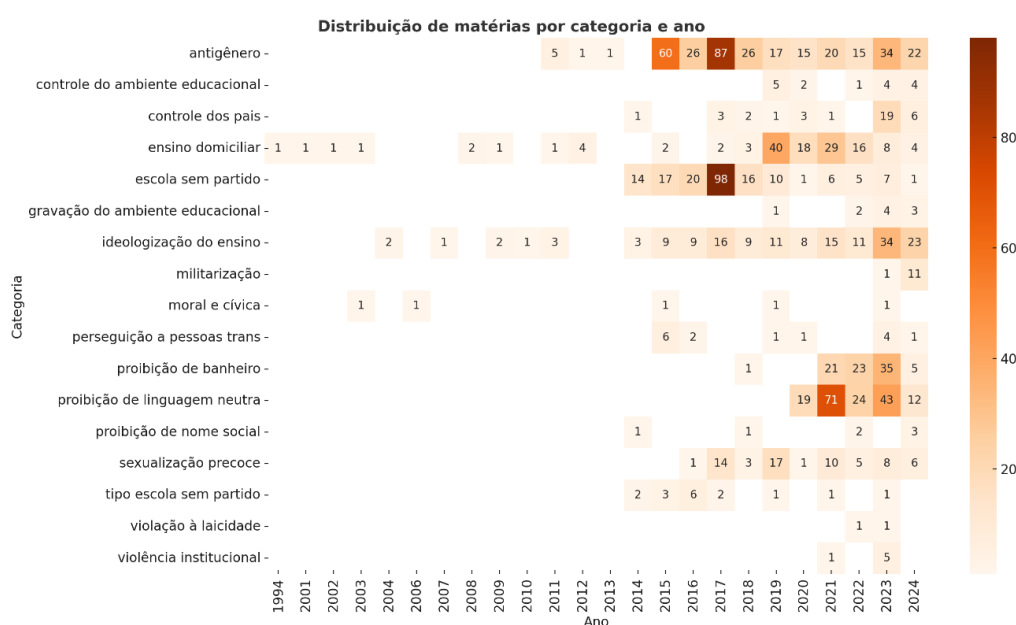


Figura 11 – Distribuição de matérias por categoria e ano
Fonte: Aquino e Moura ([2025?]).

Durante os últimos anos, o campo educacional precisou aprender a resistir de todas as formas à perseguição: das ações contra as leis de censura que foram vitoriosas no STF ao Manual de Defesa contra a Censura nas Escolas, que apresentava, com base em casos reais, estratégias pedagógicas e jurídicas para que educadoras/es pudessem se defender. Contudo, em um governo de esquerda, que se quer realmente comprometido com a defesa da educação e dos direitos humanos, a perseguição a professoras/es não pode ser naturalizada, tampouco elas/es podem ser abandonados à própria sorte.

No campo educacional, é interessante notar, não há consenso sobre como se referir a esse movimento de censura e controle ideológico na educação. Quer em textos acadêmicos quer em artigos de jornais e revistas, é possível encontrar o mesmo fenômeno sendo chamado, quando se refere diretamente à figura de

educadoras/es, de Escola Sem Partido, violência contra professores, ameaça, censura, perseguição, denúncia, assédio (moral), ataques virtuais, vigilância, agressão, intimidação e até mesmo *stalking*. Quando pensada em termos mais amplos, como ataque à categoria educadoras/es ou ao campo educacional e científico, também é chamado de negacionismo, discurso de ódio, anti-intelectualismo etc. Essa variedade de definições pode ser entendida como evidência de que o fenômeno é multifacetado, englobando, além da difusão de um discurso de ódio contra educadores em geral, ataques contra a pessoa de uma educadora ou um educador em particular.

É preciso que professoras/es sejam reconhecidas/os como defensoras/es de direitos humanos, pois são elas/es que garantem o direito que torna a cidadã e o cidadão capazes de demandar todos os outros: o direito à educação. É preciso também reconhecer que professoras/es estão sendo perseguidas/os no exercício de sua função, em muitos casos justamente por promoverem educação em direitos humanos. É necessário também que haja políticas de reparação a professoras/es que foram perseguidas/os ao longo dos últimos anos e que os responsáveis pela perseguição respondam finalmente pelos crimes nos quais incorreram, uma vez que cada vez mais fica claro que calúnia e difamação não podem ser confundidas com liberdade de expressão e também que redes sociais não podem ser consideradas terra sem lei. Para isso, deve-se criar uma estrutura capaz de receber denúncias e gerar dados sobre o fenômeno da perseguição sistemática contra professoras/es no Brasil. Por fim, é necessário que o magistério tenha valorização real — salarial e de condições de trabalho — e que o governo elabore estratégias de comunicação que desfaçam a imagem de professoras/es brasileiras/os como incompetentes ou inimigas/os e voltem a apresentá-la/o como um adulto de referência para crianças e jovens; como uma pessoa trabalhadora qualificada, detentora de um saber profissional; e agente do Estado em uma área estratégica em qualquer nação.

3

O *homeschooling* como projeto familista

As relações pais filhos, nos lares, refletem de modo geral as condições objetivo culturais da totalidade de que participam final e virgula se estas são condições autoritárias, rígidas dominadoras penetram os lares que incrementam o clima da opressão (Freire, 2016, p. 238).

Como destaca Luiz Antônio Cunha (2009, p. 418), “a família tem sido a idealização maior dos grupos conservadores, que supõem em geral uma forma familiar específica (pai, mãe e filhos em convivência duradoura)”. Esse molde de família nuclear pequeno-burguesa estaria, alegadamente, dotada de valores positivos; crença, aliás, que não resiste à mais elementar análise objetiva. Tal modelo de família também é, além de tudo, fortemente atrelado ao Catolicismo, pois, em abstrato, a família não existe ou, melhor dizendo, essa categoria designa diferentes configurações sociais. A tradição religiosa judaico-cristã sacramenta a família nuclear, urbana e pequeno-burguesa, formada por pai, mãe e filhos, vivendo juntos no mesmo espaço. A ideologia da “sagrada família” (Jesus, Maria e José) se apresenta como a normal, o modelo a ser seguido, todas as outras não passam de anormalidades.

O pai, provedor, é quem se vincula ao espaço público mediante o trabalho, e assume filiações diversas como políticas e esportivas. O grupo doméstico formado por esse tipo de família forma o lar, espaço privado e lugar “natural” da mulher/esposa/mãe, que, preferencialmente, não trabalha fora, dedicando-se ao cuidado da casa e dos filhos. Esse grupo vive harmoniosamente, num ambiente alegre e bem cuidado, provido de meios materiais e laços afetivos capazes de proporcionar-lhe um desenvolvimento saudável e, assim, garantir que reproduza o modelo no futuro (Fávero *apud* Cunha, 2016, p. 5).

3.1

A família Bolsonaro

“Família”⁷⁶ é um conceito fundamental para a extrema direita, sendo assim, foi palavra-chave durante o governo Bolsonaro. Não apenas como sujeito da política pública, mas como sujeito da retórica. A começar pela própria lógica de apropriação do Estado pela família Bolsonaro⁷⁷. Jair Bolsonaro, após entrar na política, inseriu nela Rogéria Nantes Bolsonaro⁷⁸, sua esposa na época, e, depois,

⁷⁶ Usamos “famílias”, no plural, sempre que estivermos manifestando nossas próprias posições, deixando claro que um singular universalizante remete muitas vezes à família composta por pai, mãe e filhos, que não representa a enorme variedade composições familiares a que nos referimos. Da mesma forma, não nos referimos aos menores de idade dessas famílias como filhos e/ou pupilos, como o fazem os ultraconservadores, mas como crianças e jovens. Não poderia ser de outra forma. Se compreendemos que os adultos da família não são necessariamente, ou não são apenas, os pais, logo as crianças, relacionalmente, não seriam apenas os filhos. Mas, para além disso, e sendo essa a principal razão, se defendemos que as crianças e adolescentes são indivíduos e sujeitos de direitos não faria sentido nos referirmos eles apenas pela sua relação dentro do núcleo familiar. Seus direitos independem da “família”, a extrapolam, e devem existir inclusive, muitas vezes, apesar da vontade da “família”. Defendemos que as famílias devem zelar pelo interesse das crianças e das/os adolescentes, sem que elas e eles sejam submetidos aos interesses da “família”.

⁷⁷ Muitas são as matérias descrevendo os inúmeros escândalos envolvendo os negócios da família Bolsonaro. Uma das investigações mais aprofundadas, de Juliana Dal Piva, tornou-se o livro *O negócio do Jair*, no qual a autora esmiúça como funcionava o esquema de corrupção que ocorria nos gabinetes funcionais dos políticos da família Bolsonaro em seus mandatos de vereadores, deputados estaduais ou federais, e que envolvia seus três filhos mais velhos, que já estavam na política até aquele momento, as duas ex-esposas e a atual, amigos, familiares, inclusive atuando como funcionários fantasmas, advogadas/os e milicianas/os.

⁷⁸ Rogéria Nantes Nunes Braga chegou a cumprir dois mandatos como vereadora antes de seu filho Carlos ficar com sua cota de Bolsonaros na câmara do Rio de Janeiro. Em 2020 ela voltou a tentar se eleger vereadora mas obteve apenas 2 mil votos. Em 2022 se filiou ao PL, partido do seu ex-marido e dos seus filhos Eduardo e Flávio.

os três filhos que teve com ela: Flávio⁷⁹ (chamado de 01), Carlos⁸⁰ (02) e Eduardo⁸¹ (03). Pelo que consta na imprensa, o terceiro filho teria sido lançado como candidato à Câmara de Vereadores pelo pai nas eleições municipais de 2000 apenas para garantir que Rogéria, naquele momento já sua ex-mulher, não conseguisse se reeleger, porque os votos da “marca” Bolsonaro seriam direcionados pelos eleitores da família preferencialmente para o menino Carlos, com apenas 17 anos naquele momento. Ele acabou se elegendo no vereador mais jovem da história do Brasil, com uma quantidade três vezes maior de votos que sua mãe. Posteriormente, sua segunda esposa, Ana Cristina Vale⁸², o filho que teve com ela, Jair Renan⁸³, e sua terceira esposa, Michelle Bolsonaro⁸⁴, também foram envolvidos nos negócios do clã Bolsonaro. Vários familiares de Bolsonaro e de suas ex-esposas também estão

⁷⁹ Flávio Nantes Bolsonaro é advogado. Foi deputado estadual pelo Rio de Janeiro durante quatro mandatos. Atualmente, é senador pelo Rio de Janeiro. Já esteve envolvido em vários escândalos que incluíram conceder a mais alta honraria da ALERJ a um miliciano enquanto eles se encontrava preso e usar uma loja da franquía Copenhagen para lavagem de dinheiro. Foi filiado ao Progressistas (PP), ao Partido da Frente Liberal (PFL), PP novamente, ao Partido Social Cristão (PSC), ao Partido Social Liberal (PSL), Republicanos, Patriota e atualmente está no PL.

⁸⁰ Carlos Nantes Bolsonaro é vereador pelo Rio de Janeiro, atualmente no seu sexto mandato consecutivo. Assim como seus irmãos, Flávio e Eduardo, chegou a cursar Direito mas desistiu do curso e se formou em Ciências Aeronáuticas. Em uma entrevista à jornalista Leda Nagle, afirmou que ele e seus dois irmãos não conseguiram estudar em colégios militares pois “os militares da época dificultaram que isso acontecesse”, como forma de retaliação a seu pai por ter confrontado a força exigindo melhores salários. Segundo Jair Bolsonaro, Carlos foi o grande responsável por sua eleição como chefe do Executivo, uma vez que chefiava sua campanha. Além disso, é constantemente apontado como o responsável pelo “gabinete do ódio”, de onde saíam parte relevante das *fake News* que contaminaram o Brasil durante os anos de seu pai na Presidência. Já foi filiado ao PP, ao Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), ao PFL, ao PP novamente, ao PSC, ao Republicanos e ao PL. Mais informações disponíveis em: <<https://www.terra.com.br/noticias/brasil/politica/carlos-bolsonaro-quem-e-o-filho-02-o-polemico-gestor-das-redes-sociais-de-bolsonaro,97620eb7bd308e899beb587b43af294blnx0mgf2.html>>.

⁸¹ Eduardo Nantes Bolsonaro é advogado e escrivão da Policial Federal. Exerce mandato de deputado federal pelo estado de São Paulo desde 2015. Foi filiado ao PTB, PP, PSC, PSL, UNIÃO e PL, nessa ordem. Em março de 2025, anunciou sua licença do cargo de deputado federal para morar nos Estados Unidos. Segundo ele, tomou essa decisão devido às “perseguições políticas” que ele e o seu pai estariam sofrendo no Brasil. Dos EUA, passou a conspirar com o governo Donald Trump contra a soberania nacional brasileira.

⁸² Ana Cristina Vale, advogada e mãe de Jair Renan, tinha parentes seus como funcionários nos escritórios legislativos de Flávio e de seu irmão Carlos, familiares que agora estão sendo investigados pela polícia por repassar ao chefe parte de seus salários, prática conhecida como “rachadinha”. Se filiou ao PP para concorrer à deputada distrital nas eleições de 2022.

⁸³ Jair Renan é o filho 04. Filiado ao PL, atualmente é vereador em Balneário Camboriú. Antes mesmo de exercer cargo público, era investigado por possíveis benefícios que sua empresa de eventos teria recebido em decorrência da influência do pai.

⁸⁴ Michelle Bolsonaro trabalhava como secretária parlamentar na Câmara quando conheceu Bolsonaro. Nos quatro no cargo, trabalhou em gabinetes do PP e do Partido Socialista Brasileiro (PSB). Era secretária de Bolsonaro há seis meses quando registraram a união civil. Foi exonerada do gabinete do marido devido à decisão do STF, na súmula vinculante nº 13, que entendeu que a nomeação de parentes até terceiro grau configurava nepotismo.

ou estiveram envolvidos de diferentes formas nestes esquemas, mostrando que fazer parte da família Bolsonaro pode ser um grande negócio.

Em uma de suas *lives* semanais, Bolsonaro afirmou: “Pretendo beneficiar um filho meu, sim” e completou “Se eu puder dar um filé mignon para o meu filho, eu dou, sim”⁸⁵, referindo-se a Eduardo. Falas como essa foram recorrentes, e seus três filhos mais velhos, apesar de exercerem seus próprios mandatos, acabaram agindo como assessores extraoficiais do pai durante seu mandato de presidente. De forma extraoficial, apenas porque nepotismo é proibido por lei. Mesmo assim, Bolsonaro tentou transformar Eduardo em embaixador do Brasil nos Estados Unidos⁸⁶.

A própria forma como a família Bolsonaro⁸⁷ se apropriou do Estado através dos seus mandatos no Legislativo e posteriormente também no Executivo não foge à lógica patrimonialista. Como afirmou Brown (2019), o que está em questão são coisas como as “normas heteropatriarcais e formas familiares; normas e enclaves raciais; posse de propriedade e acumulação, retenção e transmissão de riqueza – em suma, tudo aquilo que reproduz e legitima poderes e ordenações históricas de classe, parentesco, raça e gênero” (Brown, 2019, p. 130). Para Nunes (2022, p. 47):

É nesse sentido que o bolsonarismo é a ferida de uma democracia incapaz de se pôr à altura de seu próprio conceito, como diz o aforismo adorniano que escolhi como epígrafe deste ensaio. O bolsonarismo converge em torno do sonho paradoxal de um estado de natureza presidido por uma figura paterna a um só tempo severa (com quem não é “cidadão de bem”) e permissiva (com quem é); em que a autoridade é tanto exercida decisivamente desde cima quanto delegada a poderes locais que têm total liberdade de ação em suas respectivas esferas de influência (o pastor, o latifundiário, o policial, o *pater familias*, o miliciano); e em que conflitos de jurisdição são mesmo assim improváveis porque, afinal de contas, “todo mundo sabe seu lugar”.

Mas Bolsonaro não fala apenas sobre a própria família, seu discurso abarca uma outra “família”, não muito diferente do que ele imaginava ser a sua própria: composta por um homem, uma mulher (ou várias) e os filhos que esse homem e essa/s mulher/es produzem “naturalmente”. Uma família que é, de uma forma ou de outra, um investimento para o pai. Em diferentes ocasiões, Bolsonaro se colocou

⁸⁵ Leia mais em: <<https://veja.abril.com.br/politica/pretendo-beneficiar-um-filho-meu-sim-diz-bolsonaro-sobre-eduardo/>>. Acesso em 28 nov. 2022.

⁸⁶ <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/07/17/indicacao-de-eduardo-bolsonaro-para-embaixada-nos-eua-repercutiu-no-senado>>.

⁸⁷ A família Nantes Bolsonaro dispõe de uma página para difundir sua visão e sua forma de agir, que trazia sempre muitas notícias sobre suposta doutrinação nas escolas: <<http://familiabolsonaro.blogspot.com.br/>>.

contra qualquer tipo de proteção social, afirmando que isso seria dever da “família”. Durante a pandemia, chegou a afirmar: “Cada família tem que proteger seus idosos, não jogar isso para o Estado. É colocar os idosos em casa e o resto ir trabalhar, porque os empregos estão sendo destruídos”⁸⁸.

Entretanto, se por um lado, do ponto de vista social, a “família” não deveria contar com nenhuma proteção do Estado, do ponto de vista moral, era o principal foco de sua atenção. Não só Jair Bolsonaro, mas também seus filhos, há muito tempo, passaram a mobilizar o pânico moral contra uma alegada tentativa da esquerda de “acabar com a família”, a fim de expandir a sua base eleitoral.

Bolsonaro, durante muito tempo, se elegeu como um defensor dos interesses dos militares e das forças de segurança, porém, para alçar voos maiores, precisava expandir seu público-alvo. Como vimos, os parlamentares da família Bolsonaro foram alguns de um grande grupo de políticos e pessoas com pretensões políticas que criaram a doença para vender a cura⁸⁹. Difundiram o pânico moral contra o “esquerdismo”, a “ideologia de gênero”, a “sexualização precoce” das crianças, de maneira a forjarem para si a imagem de legítimos defensores da família contra essas imaginárias ameaças. As eleições de 2018, deixaram claro como, naquele momento ao menos, a estratégia foi excelente.

A mobilização da “família”, entretanto, não se encerrou com as eleições. Ela permaneceu sendo continuamente mobilizada, ao mesmo tempo que o governo empreendia seu projeto de destruição de direitos sociais, destacadamente, os trabalhistas e previdenciários. Permaneceu sendo mobilizada enquanto os ministros da Saúde e da Educação não agiam para fazer a suas pastas funcionarem, mesmo durante a emergência sanitária causada pela COVID-19. É sobre essa relação entre a centralidade da “família” para o governo Bolsonaro e, em certa medida, toda a extrema direita, e o campo da educação que pretendemos nos debruçar no presente capítulo.

3.2 O neoliberalismo e a família

⁸⁸ <<https://catracalivre.com.br/cidadania/cada-familia-que-cuide-dos-seus-idosos-diz-bolsonaro-sobre-flexibilizar-isolamento/>>. Acesso em 28 nov. 2022.

⁸⁹ Ver a dissertação de Diogo Salles: *Criando a doença para vender a cura: o discurso da "doutrinação ideológica" do Movimento Escola Sem Partido*. Disponível em: <<https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/13549>>.

Repetindo o mantra do ESP de que os pais têm direito a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções⁹⁰, a extrema-direita, através dos debates sobre doutrinação e sobre o *homeschooling* conseguem difundir a ideia retrógrada de que a educação de crianças e adolescentes não é um direito delas e deles e sim um direito inalienável dos seus pais e responsáveis. Nessa perspectiva, não são os pais quem ferem os direitos das/os filhas/os ao aliená-las/os completamente do mundo, são eles que têm seus direitos naturais feridos por qualquer tentativa de limitação externa à família de seu poder sobre seus filhos. Tal perspectiva amplia o poder familiar de tal maneira que sufoca os direitos das pessoas que estão na faixa etária mais vulnerável: crianças e adolescentes. Nesse mesmo sentido, a direita, ao reafirmar a todo momento a ideia de que, se os pais e responsáveis são os únicos a possuírem responsabilidade legal para com as suas crianças e adolescentes, reafirmam também os direitos totais dos pais sobre estes, porque, dentro da estrutura de pensamento da extrema direita, os direitos surgem apenas do cumprimento dos deveres. Dessa forma, crianças e adolescentes deixam de ser sujeitos de direitos e se tornam propriedade dos pais.

No caso da educação familiar, particularmente, as propostas de educação nessa perspectiva buscam legitimar, em termos políticos e jurídicos, a tutela (definida como direito) de genitores sobre a educação, para que possam exercer seu poder disciplinar mais “livremente” sobre a prole, fazendo recurso até mesmo, como revelou matéria recente do Open Democracy (Cariboni, 2022), à **punição física**, assim como para proteger crianças e adolescentes dos “riscos ideológicos e morais” a que estariam expostas no ambiente escolar (aqui, inclui-se a “doutrinação do gênero”) (Corrêa; Prado, 2024, p. 3).

Entretanto, de acordo com Lubienski (2003, p. 169-170 apud Penna, 2019):

⁹⁰ Essa afirmação se baseia no inciso 4º do artigo 12 da Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de San José da Costa Rica), 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”. Não se menciona, no entanto, que o artigo citado se refere à liberdade de consciência e de religião e não à educação. Também não é mencionada a existência do Protocolo Adicional de São Salvador, elaborado justamente para dar conta dos direitos econômicos, sociais e culturais não abordados no documento anterior. Segundo esse documento “esquecido”, em seu artigo 13, que versa sobre o direito à educação, as políticas educacionais dos Estados signatários do protocolo deveriam necessariamente defender os direitos humanos.

O artigo 26 da Declaração Internacional de Direitos Humanos afirma que aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos, mas é importante compreender que este não é um direito absoluto. As crianças não são como um objeto com o qual o seu proprietário pode fazer o que bem entender. Os pais não são a única autoridade a decidir como uma criança será criada, justamente porque a nossa sociedade compreende que o bem-estar dos jovens é uma questão pública, que diz respeito a toda a sociedade e, portanto, deve ser objeto de decisões coletivas. Nossa sociedade decidiu que ninguém, mesmo os pais, pode colocar a vida de crianças em risco, e por isso as famílias estão sujeitas a uma série de restrições que visam protegê-las. Qualquer violação dos direitos das crianças e dos adolescentes provocaria uma intervenção do estado no sentido de proteger esses direitos (Lubienski, 2003, p. 169-170 apud Penna, 2019).

Entretanto, esse tipo de política familista na educação serve tanto como limitação da liberdade de aprender e ensinar e divulgar a arte e o saber quanto como justificativa para desonerar o Estado de suas obrigações quanto à oferta de educação pública gratuita e de qualidade, de forma que serve aos interesses de grupos que não sejam de extrema-direita, mas “apenas” neoliberais, ou seja, que estejam comprometidos com uma política de enxugamento do Estado. Em um momento em que o neoliberalismo e o conservadorismo conseguem se afirmar como ideologia dominante, rompendo todos os vínculos da vida em sociedade, as pessoas são levadas a crer que seja natural que a vida de uma criança deva depender apenas da sorte de ter nascido em uma “boa” “família”. Em momentos como esse, é necessário reafirmar que crianças e adolescentes são pessoas e que a responsabilidade sobre sua existência precisa ser compartilhada. É preciso uma vila para cuidar de uma criança, diz o ditado africano. É preciso famílias, Estado e sociedade para cuidar de uma criança e um/a adolescente no mundo em que vivemos. Segundo Brown:

Por um lado, os mercados desregulamentados tendem a reproduzir, em vez de amenizar, os poderes e a estratificação sociais produzidas historicamente. Divisões raciais e sexuais do trabalho embutidas neles: o trabalho doméstico, por exemplo, em que predomina um gênero, não é remunerado, e sua versão de mercado lamentavelmente sub-remunerada (cuidado infantil, limpeza doméstica, cuidado domiciliar de saúde, trabalho na cozinha) é executada de modo desproporcional por não brancos e imigrantes (Brown, 2019, p. 24).

Assim, acreditamos poder afirmar que o *homeschooling* e outras políticas familistas impactam negativamente o direito à educação de crianças e adolescentes, reforçam o juridicamente-extinto pátrio poder e oneram sobremaneira as mulheres da família, aprofundando as desigualdades de gênero no que se refere ao cuidado. Sendo uma política que não atende aos anseios da sociedade, precisa ser combatida

no campo político e no acadêmico, com pesquisas que possam dar embasamento à luta política contra os retrocessos democráticos.

Trata-se de da atuação de uma rede transnacional de extrema direita que compartilha referências intelectuais, um mesmo léxico, estratégias de mobilização e de ação e que se organiza enquanto uma coalizão de países governados pela extrema direita para agirem de forma organizada em bloco em instâncias supranacionais de tomada de decisão. Novamente, não se trata de afirmar que estamos diante de um fenômeno completamente novo. A direita, tal como a esquerda, historicamente, organiza-se também internacionalmente.

Mesmo a atuação de mulheres antifeministas que vemos hoje se mobilizando contra os direitos em geral e das mulheres e crianças em particular (as deputadas federais eleitas pelo PSL em 2018 são um excelente exemplo) (Mendonça; Moura, 2021) não são um fenômeno inteiramente novo: Durante as décadas de 1960 e 1970, havia uma conexão transnacional entre as mulheres de direita do Brasil, do Chile e dos EUA, por exemplo (Power, 2014). Entretanto, a própria globalização e as inovações tecnológicas, como o advento da web 2.0⁹¹, permitiram uma capacidade muito maior de atuação em conjunto que não pode não ser considerada nas análises sobre a extrema-direita.

Assim, o *homeschooling* e outras políticas familistas se assentam sobre o reacionarismo e o neoliberalismo que, ao defenderem o Estado mínimo e proclamarem que não existe sociedade, mas apenas os indivíduos e suas famílias, colocando sobre essas últimas todos os ônus sobre a reprodução social⁹². Segundo Brown (2019, p. 29):

⁹¹ Por Web 2.0 não entendemos apenas redes sociais, mas também blogs, Wikipédia, canais do Youtube etc., envolve todo um ecossistema que permitiu usuários se comunicassem e que se alavancassem como intelectuais e lideranças de extrema direita.

⁹² Reprodução social é um conceito que vem sendo desenvolvido nos últimos anos por feministas marxistas tais como Lise Vogel, Martha Gimenez, Johanna Brenner, Susan Ferguson, Tithi Bhattacharya, Cinzia Arruzza, Nancy Fraser etc. a partir de um *insight* não desenvolvido por Marx no volume 1 de *O capital* sobre a força de trabalho ter a “propriedade peculiar de ser uma fonte de valor”. Entretanto, como destaca Bhattacharya não foi explicado como a força de trabalho produz a si mesma. O autor explica que esse processo se dá por meio de três processos interconectados: por atividades que *regeneram* o/a trabalhador/a fora do processo de produção e que permitem regressar a ele, por atividades que mantêm e regeneram as/os *não trabalhadores* fora do processo de produção como as crianças e as/os adultas/os fora da força de trabalho, quer seja devido a velhice, invalidez ou desemprego e reproduzindo *novos trabalhadores*, através do parto. Estas atividades, que formam a base mesma do capitalismo são feitas de modo completamente gratuito para o sistema por mulheres e homens dentro dos lares e da comunidade. A teoria da reprodução social avança no caráter interseccional da análise marxista ao combinar diferentes marcadores sociais como gênero e raça à classe. Disponível em:

Um dos aspectos mais importantes da aliança entre neoliberais e conservadores, que engendra o neoconservadorismo, é que eles convergem em uma narrativa da crise que tem como lócus a família. A presença mais intensa das mulheres no mercado de trabalho remunerado na segunda metade do século XX é vista como fator desestabilizante do casamento e da boa criação dos filhos. Tirante o fato de que, para a maior parte das mulheres, nunca houve a possibilidade de não realizar trabalho remunerado, a apologia da família patriarcal projeta nela formas de segurança econômica disponíveis apenas para poucas. Além disso, o divórcio e a autonomia sexual produziram, na perspectiva dos neoconservadores, um quadro de irresponsabilidade masculina e de vulnerabilidade feminina, para o qual a solução seria a adoção de políticas “pró-casamento” e “pró-família”. Trata-se de uma política de responsabilização fundamental à agenda neoliberal de privatização e desregulamentação. Ainda que o “familismo” possa ser apreendido na aliança entre setores religiosos e não religiosos, parece-nos ser sobretudo no campo da regulação da reprodução e da sexualidade que os primeiros setores têm protagonismo.

Assim, uma educação que tratasse das questões de gênero, sexualidade, raça e classe, pôde existir sem maiores perturbações⁹³ enquanto vivíamos no que Nancy Fraser identificou com um “neoliberalismo progressista”, que combinava “um programa econômico expropriativo e plutocrático com uma política de reconhecimento liberal-meritocrática” (Fraser, 2020, p. 38).

No entanto, neste momento que Fraser identifica como de um “neoliberalismo reacionário”, que mobilizaria uma política “hiper-reacionária de reconhecimento” (Fraser, 2020, p. 53) com caráter etnonacional, anti-imigrante e pró-vida, se não abertamente racista, patriarcal e homofóbica, a educação em direitos humanos é vista ainda mais como uma ameaça. Principalmente quando pensamos em uma educação em gênero e sexualidade. Como destaca Brown (2019, p. 70):

O neoliberalismo, deste modo, visa limitar e conter o político, apartando-o da soberania, eliminando sua forma democrática e definindo suas energias democráticas. De suas aspirações e afirmação “pós-ideológicas” da tecnocracia até sua economicização e privatização das atividades governamentais, de sua oposição desenfreada ao “estatismo” igualitário até sua tentativa de deslegitimar e conter as reivindicações democráticas, de seu objetivo de restringir direitos até seu objetivo de limitar agudamente certos tipos de estatismo, o neoliberalismo busca tanto restringir quanto desdemocratizar o político.

<<https://esquerdaonline.com.br/2019/03/08/tithi-bhattacharya-o-que-e-a-teoria-da-reproducao-social/>>.

⁹³ Ainda que esta não fosse contestada apenas como uma estratégia pela qual os grupos opressores pedem perdão pelas atrocidades cometidas no passado, tentando apresentar esse passado como algo que simplesmente jamais seria capaz de se repetir e não como algo sobre o qual precisa haver um contínuo trabalho político que evite sua repetição.

A esse respeito, cabe destacar que Eduardo Bolsonaro é autor de um dos projetos de *homeschooling* que tramitam na Câmara, entre os que foram substituídos pelo projeto da deputada Luiza Canziani votado e aprovado na Câmara. Em seu PL nº 3.261, ainda do ano de 2015, o deputado emprega a expressão pátrio poder⁹⁴, já abolida pelo novo Código Civil de 2002⁹⁵. Segundo o projeto do deputado: “Mesmo a convivência em sociedade, inequivocamente carregada de aspectos positivos, não pode ser imposta pelo Estado em ambiente diverso ao desejado por quem detém o pátrio poder.”

A família é retratada também de forma reacionária no PL 3.262/2019, o projeto de descriminalização de *homeschooling* apresentado por Bia Kicis em que ela chega a falar explicitamente que os direitos dos pais antecedem os direitos humanos.

Exposto isso, sabemos que a educação domiciliar, o *homeschooling*, é um direito dos pais, por Lei Natural; assim, são eles a escolherem qual ambiente é mais compatível com a realidade de seus filhos, tendo como critério o maior bem-estar das crianças no sentido de seu pleno desenvolvimento.

[...]

A família tem a primazia na educação das crianças. A educação dada pelos pais é um direito natural garantido aos genitores, aliás, um dever gravíssimo a que estão obrigados pela Lei Natural. Tal lei antecede os Direitos Humanos.

Brown (2019) apresenta as ideias de Melinda Cooper sobre a convergência entre o neoliberalismo e o conservadorismo social no ambiente da família tradicional:

O papel da família na revolução neoliberal americana é tema do rico livro de Melinda Cooper de 2016, *Family Values*, que revela como reassegurar as normas familiares patriarcais não é algo secundário, mas profundamente enraizado na reforma neoliberal do bem-estar social e da educação. Cooper examina e vincula uma série de políticas nas quais a família tradicional foi explicitamente aduzida para substituir múltiplos aspectos do Estado social. Em sua narrativa, a privatização mercadológica da seguridade social, da saúde e do ensino superior envolveu a “responsabilização”

⁹⁴ A expressão "pátrio poder" foi alterada para "poder familiar" no Código Civil de 2002, visando a garantir princípio da igualdade entre pais e mães, que passaram a ter os mesmos direitos e deveres na criação e educação das/os filhas/os. A mudança reflete uma visão mais igualitária e centrada no melhor interesse da criança e garante a equidade de gênero.

⁹⁵ O novo Código Civil de 2002 trouxe inovações significativas para o direito de família, como o reconhecimento ampliado de diferentes arranjos familiares como a socioafetividade, ou seja, o reconhecimento legal da paternidade ou maternidade baseada no afeto, no cuidado e na convivência, independentemente de vínculo biológico; e multiparentalidade, ou seja, o reconhecimento legal de que uma pessoa pode ter mais de um pai e/ou mãe, combinando vínculos biológicos e socioafetivos

de indivíduos masculinos, em vez do Estado, nos casos de gravidez na adolescência; dos pais, em vez do Estado, pelos custos da educação superior; e das famílias, em vez do Estado. Pela provisão adequada de qualquer tipo de cuidado para seus dependentes - sejam crianças, deficientes ou idosos (Brown, 2019, p. 22).

Assim, para Cooper (apud Brown, 2019, p. 114:

Embora os neoconservadores promovessem os valores familiares por razões morais e os neoliberais por razões econômicas, suas agendas juntavam-se em políticas por meio das quais as "obrigações naturais" e o "altruísmo" das famílias substituiriam o Estado de bem-estar e operariam tanto como "um primitivo contrato de seguro mútuo quanto [...] como um contrapeso necessário às liberdades do mercado (Brown, 2019, p. 114).

No entanto, Brown discorda de Cooper sobre a convergência entre neoliberalismo e conservadorismo, uma vez que, para Brown (2019), a partir de suas leituras dos pais do movimento, o neoliberalismo é intrinsecamente conservador. Assim, segundo a autora, o que caracterizaria o liberalismo para a maioria das pessoas seriam privatizações de bens e serviços, redução do Estado, perda de direitos trabalhistas, desregulação do capital, incentivo o capital estrangeiro, combate ao trabalho organizado, redução da tributação progressiva (Brown, 2019, p. 28- 29). No entanto, para ela, pensar o neoliberalismo a partir das contribuições de Foucault é se voltar não apenas para a questão econômica, mas também para a questão político-social. Segundo Brown, Foucault:

[...] teoriza a atual formação como relativamente inédita, divergindo dos autoritarismos, fascismos, despotismos ou tiranias de outras épocas e lugares e diferindo também dos conservadorismos convencionais ou conhecidos. Por conseguinte, rejeitamos aqui a linguagem que boa parte da esquerda usa para repreender a direita, bem como a que a direita usa para descrever a si mesma. Ele foca em como as formulações liberais da liberdade inspiram e legitimam a extrema-direita e como a direita mobiliza um discurso de liberdade para justificar suas exclusões e violações às vezes violentas e que visam ressegurar a hegemonia branca, masculina e cristã, e não apenas explodir o poder do capital (Brown, 2019, p. 20).

Pensando o neoliberalismo dessa forma, entendemos que a privatização proposta por ele não é somente econômica, envolve também a privatização da questão social, que deveria ser pensada em termos de política pública:

Este pode ser o motivo pelo qual a privatização econômica continua a ser a cara familiar do neoliberalismo e que mantém velada a força da privatização - igualmente importante - constituída pela ampliação do alcance da "esfera pessoal e protegida".

Na verdade, elas operam juntas, conceitual e praticamente: o desmonte da provisão pública vai rotineiramente de par com normas da esfera privada estendida para deslegitimar o conceito de provisões de bem-estar social e o projeto de democratização dos poderes sociais de classe, raça, gênero e sexualidade. À medida que a vida cotidiana é mercantilizada de um lado e "familiarizada" de outro pela racionalidade neoliberal, estes processos gêmeos contestam os princípios de igualdade, secularismo, pluralismo e inclusão, junto com a determinação democrática de um bem comum (Brown, 2019, p. 132-133).

Com o tradicionalismo cristão, que se encontra na base do Estado brasileiro e foi retomado com força pelo fundamentalismo religioso cristão que ganha fôlego no Brasil a partir da década de 1990 e se torna um segmento essencial do campo político na década de 2010, um discurso em defesa da “família” retoma à arena política. Como já discutimos, a família da qual se fala é a nuclear, chefiada pelo “pai de família”, seguidora da doutrina católica⁹⁶ e de pregações de muitas lideranças religiosas evangélicas. Segundo afirma Brown (2019), faz parte do “projeto neoliberal” “[...] expandir o alcance da moralidade tradicional para além das esferas do culto familiar e privado para a vida pública e comercial” (Brown, 2019, p. 26), e ainda:

A tradição assegurada pela religião, por outro lado, assume o manto de incontestabilidade e de verdade simbólica ao mesmo tempo em que serve como um limite ao político. Esta formulação explica uma vertente da racionalidade que organiza nosso predicamento atual: a verdade suprimida da vida política é transferida para declarações morais ou religiosas enraizadas na autoridade da tradição.” O efeito é dissociar a verdade da responsabilidade [*accountability*] (uma receita do autoritarismo), contestar a igualdade e a justiça por meio da tradição, e eliminar a legitimidade da soberania popular (Brown, (2019, p. 126).

3.2.1 O familismo nas políticas públicas

Obviamente, não pretendemos defender que o familismo foi criado pelo governo Bolsonaro, nem mesmo que foi esse governo quem começou a adotar a perspectiva familista como lógica das políticas públicas ou da política educacional. Trata-se de compreender que o familismo ganhou um novo peso na política

⁹⁶ Vários pesquisadores destacam como os documentos do Vaticano sobre a família relacionam-se com o fundamentalismo religioso de maneira geral e com a chamada “ideologia de gênero” em particular (Junqueira, 2019, 2022; Machado, 2021)

educacional, fazendo com que as/os estudantes⁹⁷ deixassem de ser vistas/os como detentoras/es de direitos, incluindo o direito à educação, retrocedendo a um patamar pré-constituição de 1988⁹⁸, sendo seus direitos transferidos a seus pais ou responsáveis legais.

Antes do governo Bolsonaro, a semântica da família já estava presente no vocabulário das políticas sociais. Um exemplo é a mudança do nome do programa de transferência de renda, que nos anos 1990 se denominava Bolsa Escola, para Bolsa Família, quando de sua ampliação no começo dos anos 2000. Contudo, nas políticas sociais anteriores ao ano de 2019, a família era concebida, de um lado, como unidade redistributiva e de consumo e, de outro, como indutora de cuidados de saúde e escolarização (as condicionalidades das políticas de transferência de renda). Em contraste, as tecnologias familistas desenhadas e implementadas pelo MMFDH [Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos], por meio das ações da SNF [Secretaria Nacional da Família], durante o governo Bolsonaro, delegaram às unidades familiares tripla função: gerir o bem-estar pessoal e social de seus membros na formação de capital humano, incorporar habilidades de gestão comportamental diante da ideia de comportamentos indesejáveis e de riscos (embora sem definição por parte do Estado) e fazer a vigilância de valores morais na formação escolar (Corrêa; Prado, 2024, p. 14).

Não trataremos das políticas familistas do governo Bolsonaro neste momento. Voltaremos a elas no ponto seguinte. Antes, gostaríamos de abordar a presença do familismo nas políticas públicas anteriores ao governo Bolsonaro. Dessa maneira, cremos ser útil fazer uma diferenciação entre o que seria uma perspectiva familista e o que estamos chamando de “ideologia familista” nas políticas públicas.

Algumas pesquisas da área do Serviço Social que adotam uma análise crítica ou, mais especificamente feministas, entendem que, de maneira geral, as políticas sociais brasileiras são marcadas pelo familismo. Silva e Teixeira (2020), por exemplo, analisam as flutuações das políticas de assistência social entre o familismo e a desfamiliarização. Segundo as autoras, chegou a haver nos anos 2000 políticas com aspectos desfamiliarizantes, no entanto as suas “formas de operacionalização, público-alvo, objetivos e a retomada do neoliberalismo ortodoxo reafirmaram-na enquanto uma política familista” (Silva; Teixeira, 2020, p. 1).

⁹⁷ Neste trabalho, de maneira geral, quando falarmos de estudantes, nos referimos a crianças e adolescentes. Não temos como sujeitos deste trabalho nem as/os estudantes do ensino superior, nem as/os adultas/os da educação básica da educação de jovens e adultos.

⁹⁸ As crianças e adolescentes são apresentadas/os como sujeitos de direitos tanto na Constituição de 1988, que as coloca inclusive como “prioridade absoluta”, quanto no ECA e em uma série de tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário.

As autoras citam Franzoni (2008), que compreendia que, naquele momento, existiam três tipos de regime de bem-estar latino-americano: o “estatal-produtivista”, o “estatal protecionista” e o “informal-familista”. No tipo “estatal-produtivista” ou liberal-informal, estariam os países nos quais, de maneira geral, os serviços públicos são destinados à população pobre que não pode comprá-los. Segundo o autor, Argentina e Chile seriam casos exemplares desse tipo. Já no tipo “estatal protecionista”, estão inseridos países como Brasil, Costa Rica, México, Panamá e Uruguai:

Aqui a proteção social é destinada aos que estão inseridos no mercado de trabalho formal, entretanto, possui uma cobertura universal ou quase universal na oferta de serviços à população não necessariamente pobre, como saúde e educação. Ainda há a perspectiva de um Estado subsidiário, cuja intervenção ocorre quando os recursos do âmbito privado, com a família se exaurem (FRANZONI, 2008 *apud* Silva; Teixeira, 2020, p. 9).

Por fim, no modelo “informal-familista” estariam países como Equador, Bolívia, dentre outros de menor cobertura estatal em benefícios e serviços. Nesse modelo:

[...] práticas informais na produção de bem-estar, não são inclusivos no que tende ao mercado de trabalho e suas políticas públicas são excludentes e insuficientes, vez que possuem baixo nível de cobertura, de desmercadorização e de desfamização, cabendo à família e organizações não governamentais o grosso da proteção social (FRANZONI, 2008) (Silva; Teixeira, 2020, p. 9).

Ainda segundo as autoras, “de uma maneira geral, a maioria dos países latino-americanos tem alto grau de familismo nas políticas, mas que se distribuem entre os países de forma variada” (Silva; Teixeira, 2020, p. 9). Entretanto, nos parece que esse familismo a que as pesquisas se referem é significativamente diferente do familismo ao qual Wendy Brown (2019), Melinda Cooper (2017) e o trio Flávia Biroli, Maria das Dores Campos Machado e Juan Marco Vaggione se referem (2020). A forma como estas autoras e este autor se referem ao familismo deixam claro que eles estão se referindo à outra forma de elaborações de políticas públicas com relação à família que tem a ver com uma forma conservadora ou, como estamos vendo, neoliberal, de interpretar o mundo, uma ideologia, portanto. Porém, a ideologia está sempre relacionada a estrutura social. Assim, afirmam Biroli, Machado e Vaggione e Biroli (2020, p. 204):

O “familismo” que se manifesta, assim, em diferentes combinações nas reações em curso não é simplesmente uma ideologia. O contexto atual de mudanças nas relações produtivas e nas formas de regulação do trabalho faz dele um requisito essencial quando “as provisões públicas são eliminadas ou privatizadas” e “o trabalho e/ou o custo de fornecê-las são devolvidos aos indivíduos”, com as mulheres assumindo uma parcela desproporcional desse trabalho.

Foi dessa forma que a máxima neoliberal de que “a família é a base da nação e vem antes do Estado (Martins, 2011) foi se transformado em uma série de conjuntos de ações de políticas públicas durante o governo Bolsonaro, inúmeras vezes indicado como o antídoto à ‘ideologia de gênero’” (Corrêa; Prado, 2024, p. 6).

Já para as pesquisas sobre o tema no serviço social, familismo não é uma ideologia, mas sim uma forma de oferecimento da política social, que, com certeza, é impactada pela naturalização da família como um ente que deve ser necessariamente responsável pelos seus membros.

Na especificidade brasileira, historicamente, a proteção social esteve voltada àqueles incluídos no mercado de trabalho formal, com seguros sociais ao trabalhador e seus dependentes. No caso da assistência social, foi destinada a segmentos sociais ou indivíduos com problemas específicos, fundando na ideia de disfuncionalidade das famílias. As mudanças nesse modelo se alteram com a Constituição Federal de 1988 que instaura uma lógica universalizante e de direito social, mas que passa a conviver a partir dos anos 1990 com as reformas neoliberais que descaracterizam as conquistas constitucionais (Silva; Teixeira, 2020, p. 9).

A política familista não é nova no Estado brasileiro. Era a perspectiva dominante da política social brasileira, que ensaiou uma mudança em 1988, pelo menos com a afirmação formal da proteção social como direito do indivíduo, incluindo crianças, mas que teve a prática restringida pela lógica neoliberal.

Enquanto os investimentos sociais na educação, habitação, saúde, cuidado infantil e seguridade social são reduzidos, delega-se novamente à família a tarefa de prover para todos os tipos de dependentes – jovens, velhos, enfermos, desempregados, estudantes endividados, ou adultos deprimidos ou viciados” (Brown, 2019, p. 51).

Se, por um lado, o neoliberalismo limitou a capacidade estatal de prover o que devia, por outro, agiu sobre as mentalidades, forjando indivíduos que em vez de se mobilizarem para garantir que se efetive a proteção social prevista em lei, o fizeram pela diminuição da proteção, indicada na letra da lei, por não aceitarem que

proteção social é direito universal, mas como privilégios de poucos. Em lugar disso, de vermos cidadãos mobilizando a solidariedade positiva para lutar para que todos tenham efetivados os seus direitos, vê-se indivíduos mobilizando a solidariedade negativa para lutar contra direitos (Safatle, 2022). Como afirma Brown (2019, p. 105), “quatro décadas de racionalidade neoliberal resultaram em uma cultura política profundamente antidemocrática”. Ainda conforme Brown (2019, p. 114):

Como Melinda Cooper demonstrou brilhantemente, a família interessa ao neoliberalismo como rede de segurança capaz de assumir funções que anteriormente cabiam ao Estado (educação, saúde bem-estar), como contrapeso às tendências desagregadoras do capitalismo desregulado, como instituição de disciplinamento e internalização da autoridade, e como elemento de um dispositivo de privatização da responsabilidade (o fracasso individual é culpa do indivíduo ou da família, nunca de estruturas sociais desiguais).

Assim, o discurso familista se torna bastante naturalizado, até mesmo dentro da política educacional, a ponto de se evitarem problematizações sobre ela, mesmo dentro do próprio campo da pesquisa educacional, que majoritariamente continua apresentando os pais como agentes democratizadores da educação e da sociedade e não como possíveis agentes de desdemocratização.

Ressaltamos que esta pesquisa não pretende passar de um extremo ao outro. Não vemos os pais como inimigos da educação, mas entendemos que a relação família-escola pode também levar à limitação da liberdade de aprender e ensinar quando ela está marcada pela ideologia familista em que o direito à educação é dos pais e responsáveis, não das crianças e das/ os adolescentes que estão nas escolas.

Lole e Almeida (2017), ao avaliarem a política social brasileira desenhada para as relações de gênero a partir da década de 1980 até aquele momento, mostram como ela foi marcada pelo familismo e pela feminização, que levavam ao paradoxo de serem políticas públicas voltadas para diminuir as desigualdades de gênero e, ao mesmo tempo, reforçavam os papéis tradicionais de gênero.

A familização e feminilização nas políticas articulam desse modo uma discussão mais ampla acerca dos sistemas de proteção social e do lugar que as desigualdades sociais, de classe, raça e gênero/sexualidade ocupam nele. Familização é apreendida como a perspectiva segundo a qual políticas públicas concebem que as famílias precisam assumir a responsabilidade primordial pela proteção social de seus membros (ESPING-ANDERSEN, 2000). Além da familização reforçar uma visão tradicional e hierárquica dos gêneros, o conceito de feminilização da pobreza adotado como fundamento de programas de transferência de renda traz um discurso focalizado na situação das mulheres pobres. Este conceito é polêmico, pois agrupa

duas problemáticas: pobreza e desigualdade de gênero, correndo-se o risco de reforçar estereótipos de vulnerabilidade e pobreza, que associam negativamente chefia feminina a esse contexto, de modo a identificar tais famílias como símbolo de desorganização (MACEDO, 2008) (Lole; Almeida, 2017, p. 50).

Por tudo isso, entendemos que o familismo precisa ser entendido como duas questões distintas: uma perspectiva de política pública e uma ideologia. Se, por um lado, durante os governos do PT, as políticas públicas adotaram, em alguma medida, uma perspectiva familista, a ideologia familista não era dominante e a família era idealizada como forma de garantir direitos aos seus membros. Contudo, todos os seus membros eram sujeitos de direitos e deveriam receber proteção social, principalmente as/os mais vulneráveis, como mulheres e crianças. Corrêa e Prado citam Santos, segundo a qual:

O familismo assenta-se, agora, não mais na ausência total do Estado, na responsabilidade de provisões aos cidadãos, como foi durante todo o período pré-Constituição de 1988 e nos anos do neoliberalismo, nos anos 1990. O familismo adentra o funcionamento das políticas sociais e metamorfoseia-se na formulação de suas bases. O Familismo não é mais o oposto do Estado interventor, mas uma das condições de existência das políticas sociais contemporâneas no Estado capitalista. Do interior do funcionamento dessas políticas, de modo geral, e da assistência social, de modo particular, é que surgem os entrelaçamentos e as relações sutis, mas precisas, entre os entes responsáveis pela manutenção das ações de proteção social. O familismo deixa de ser o reflexo da ausência do Estado para se emoldurar em um prisma complexo de políticas sociais que dependem da presença da família. O familismo não é mais apenas um espírito conservador que orienta as políticas sociais; na verdade, ele emerge e se sustenta em um circuito complexo de avanços e retrocessos, na expansão da política de assistência social atual (Santos, 2017, p. 398 *apud* Corrêa; Prado, 2024, p. 6).

No entanto, durante esse tempo, os grupos reacionários, fundamentalistas religiosos, ultraneoliberais etc. que compõem essa “nova” extrema direita se organizaram para difundir a ideologia familista segundo a qual a família enquanto entidade etérea, ou os pais e responsáveis, mas fundamentalmente os pais de família, são sujeitos de direito e não “suas” mulheres e filhos. Acreditamos que foi com o governo Temer que essa ideologia começou a entrar na política educacional, mas, com o governo Bolsonaro, ela teria passado a nortear a política como apresentaremos adiante.

O fato de a ofensiva reacionária ser transnacional nos permite traçar paralelos com o caso brasileiro, ainda que a ideia não seja fazer um trabalho comparativo. O caráter totalitário da “família” que aparece mobilizada nos projetos ESP e outros

projetos antigênero e de censura, nos projetos de *homeschooling* e outros projetos familistas, deixa claro que eles fazem parte desse mesmo movimento reacionário e neoliberal que tem caracterizado a extrema-direita.

Nesse sentido, é importante salientar que o ESP, enquanto “movimento”, também já nasce apelando para um discurso familista. Segundo o “mito de fundação” do movimento, Miguel Nagib era apenas um pai de família inconformado com o fato de sua filha adolescente sofrer doutrinação por parte de seu professor de história, ainda que saibamos que, na realidade, ele era um ideólogo da direita⁹⁹.

Mudde (2022) também destaca o familismo como uma característica fundamental da extrema direita e cita alguns exemplos em que o familismo se tornou política de governo ou de Estado.

Na Hungria, o primeiro-ministro radical de direita Victor Orban consagrou familismo na nova Constituição do país, a qual estabelece que a Hungria deverá proteger a instituição do casamento como a união entre o homem e a mulher porque a família é a base para a sobrevivência da nação. De maneira similar, o governo do PIS tem adotado uma política de promoção da família na Polônia a qual eleva família heterossexual e a coloca no centro das normas políticas do governo em adição a promoção de papéis tradicionais de gênero, incluindo por meio de subsídios estatais relativamente generoso a oposição contundente ao aborto uma característica principal do familismo da Extrema direita assim como os ataques contra grupos e indivíduos que promovam pautas feministas ou LGBTQIA+, os quais são tidos como traidores ou agentes a serviço do lobby transnacional (Mudde, 2022, p. 171).

3.3

As Políticas familistas do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos

No Brasil, durante o governo Bolsonaro, o combate à “ideologia de gênero” virou política de governo e se tornou *leitmotiv* de três ministérios: o MMFDH, versão conservadora do então finado Ministério dos Direitos Humanos; o MEC e o Ministério das Relações Exteriores. Nesses ministérios, foram alocadas figuras-chave da extrema direita, tanto nos cargos do primeiro quanto do segundo escalão. O MMFDH foi entregue para Damares Alves¹⁰⁰, o das Relações Exteriores para

⁹⁹ À frente, nos debruçaremos mais sobre a ligação do ESP com a ideologia familista através do *homeschooling*.

¹⁰⁰ Damares Alves teve papel fundamental no governo Bolsonaro, tendo sido a ministra mais bem avaliada. Permaneceu no cargo basicamente durante todo o governo (de 01/01/2019 até 30/03/2022), tendo deixado o cargo apenas para concorrer ao senado pelo Distrito Federal. Na ocasião, foi substituída por Cristiane Britto, que já ocupava cargo no ministério.

Ernesto Araújo¹⁰¹ e o MEC, que precisava dar conta de demandas de grupo mormente conservadores e de grupos neoliberais, ao mesmo tempo que é um dos ministérios que passa por maior escrutínio social, se mostrou um terreno movediço no qual os que assumiam a pasta conseguiam permanecer por pouco tempo. Assim, foram ministros da Educação no governo Bolsonaro: Ricardo Vélez Rodríguez¹⁰² (de 01/01/2019 a 09/04/2019), Abraham Weintraub¹⁰³ (de 09/04/2019 a 16/06/2020), Carlos Alberto Decotelli da Silva¹⁰⁴ (foi nomeado, mas não chegou nem mesmo a assumir o cargo), Milton Ribeiro¹⁰⁵ (de 16/06/2020 a 28/03/2022 e Victor Godoy Veiga¹⁰⁶ (de 29/03/2022 a 31/12/2022), de forma que o governo contou basicamente com um ministro da Educação por ano.

¹⁰¹ Ernesto Araújo também teve papel de destaque naquele governo, ao compor a ala mais ideológica, algo relativamente inesperado para um funcionário de carreira do Itamaraty. Formado em Letras, é diplomata de carreira desde 1991, quando se especializou em Mercosul. Tem publicações sobre o tema e em assuntos interamericanos. Estava na chefia do Departamento dos Estados Unidos, Canadá e Assuntos Interamericanos do Ministério das Relações Exteriores desde 2016, quando foi escolhido para ser ministro, cargo que ocupou de 02 de fevereiro de 2019 até 29 de março de 2021, momento em que pediu demissão do cargo após desgaste com o Congresso devido a acusações de dificultar a aquisição de vacinas contra a COVID-19 e de prejudicar as relações com a China. Foi substituído por Carlos Alberto Franco França. Mais sobre sua saída disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2021/03/29/apos-pressao-do-senado-ernesto-araujo-deixa-o-ministerio-das-relacoes-exteriores>>.

¹⁰² Ricardo Vélez Rodríguez é colombiano naturalizado brasileiro, possui bacharelado em Humanidades e é apresentado no site do MEC como filósofo, teólogo e professor. Foi ministro da Educação por apenas três meses. Em seu site, se apresenta como liberal-conservador e cristão. Disponível em: <https://www.ricardovelez.com.br/>

¹⁰³ Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub é economista, professor da Universidade de São Paulo (USP) e tem mais de 20 anos de atuação como executivo no mercado financeiro, tendo atuado no grupo Votorantim. é sócio da gestora de fundos Quest Investimentos. Segundo o site do MEC “foi um dos primeiros integrantes da equipe de campanha de Jair Bolsonaro e responsável por contribuir com a elaboração do Plano de Governo e da proposta da Nova Previdência do Brasil. Na transição para o atual governo, em novembro de 2018, foi secretário-executivo e no dia 1º de janeiro de 2019 passou a exercer este cargo na Casa Civil. Três meses depois, em 8 de abril, foi nomeado Ministro de Estado da Educação”.

¹⁰⁴ Por não ter chegado a assumir o cargo, Carlos Alberto Decotelli da Silva não aparece relacionado na página de ex-ministros do site do MEC. Segundo informações da mídia, Decotelli é bacharel em Ciências Econômicas. Entretanto, a maioria das informações sobre seu currículo divulgadas no momento de sua indicação foram contestadas pela mídia nos dias que se seguiram. Por conta do escândalo, sua nomeação foi tornada sem efeito pela presidência. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/06/29/ministro-do-mec-edita-curriculo-apos-universidade-nao-reconhecer-pos-doc.htm>

¹⁰⁵ Milton Ribeiro é graduado em Teologia pelo Seminário Presbiteriano do Sul, tem também graduação em Direito pelo Instituto Toledo de Ensino, mestrado em Direito Constitucional pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e doutorado em Educação pela USP. É pastor presbiteriano, teólogo, advogado e professor brasileiro. Atuou como superintendente da pós-graduação lato sensu, reitor em exercício e vice-reitor da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Segundo o site do MEC, atuava na Comissão de Ética Pública da Presidência da República desde maio de 2019. Foi nomeado ministro da Educação em 10 de julho de 2020. Deixou o governo após um enorme escândalo de corrupção.

¹⁰⁶ Victor Godoy Veiga é engenheiro de redes de comunicação e de dados e servidor de carreira da Controladoria-Geral da União (CGU). Em julho de 2020, foi nomeado secretário-executivo

A troca constante de ministros e a aparente incapacidade de elaboração de políticas para a garantia do direito à educação durante a pandemia fez com que muitos acreditassem que o MEC estivesse perdido em matéria de educação e que o governo não tivesse um projeto para a educação brasileira. No entanto, como já dizia Darcy Ribeiro, em uma frase bastante conhecida: “A crise da educação no Brasil não é uma crise; é projeto”. Assim, em meio ao aparente caos, o governo Bolsonaro implementava seu projeto de educação.

Como veremos no capítulo seguinte, a militarização de escolas atingiu novos patamares no governo Bolsonaro, da mesma forma que o combate à igualdade de gênero como *ideologia* também foi feito com a utilização de um léxico familista introduzido no aparato do Estado via MMFDH, tendo como meta “centralizar a família como um modelo de cuidado, de prevenção diante dos “perigos” da sociedade, da cultura e da tecnologia, bem como de promoção dos direitos familiares, da unidade familiar centrada na heteronormatividade e em um reposicionamento jurídico da família” (Cooper, 2021 *apud* Corrêa; Prado, 2024). Conforme Corrêa e Prado (2024, p. 6):

Essa lógica de desfiguração da política pública dos direitos humanos (Maracci; Prado, 2022) para ressignificar seus sentidos foi uma das dimensões mais produtivas da ofensiva [antigênero] quando traduzida para a gramática de Estado. Essa capacidade de transmutar uma política de Estado já existente é também o que garante sua legitimidade e permanência. Além disso, recorreu à gramática já conhecida e de forte dimensão afetiva como laços familiares e proteção a crianças, o que facilitou a instalação desse “novo paradigma”. O deslocamento de um ideal familista para o centro das políticas públicas de direitos humanos, assistência e educação esteve desde sempre vinculado ao combate contra “ideologia de gênero”.

A autora e o autor destacam uma fala da Secretária Nacional da Família do MMFDH, Ângela Gandra¹⁰⁷, no evento da plataforma transnacional conservadora *Political Network for Values*, em que fica clara tal estratégia:

do MEC e, após a renúncia de Milton Ribeiro, assumiu o Ministério de forma interina, sendo posteriormente confirmado no cargo.

¹⁰⁷ Ângela Gandra é advogada e professora da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Filha de Ives Gandra, influente jurista criador da teoria das forças armadas enquanto poder moderador pós-constituição de 1988 e membro da Opus-Dei. Exerceu o cargo de Secretária Nacional da Família no Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos de 2019 a 2022, e atualmente Secretária Municipal de Relações Internacionais de São Paulo. Faz parte de redes internacionais de extrema direita como a *Political Network for Values* e o Instituto Ordo Iuris, atuando principalmente contra o aborto e pela recristianização do Direito tal como descrito por Vaggione (2021). Constantemente apontada como a principal articuladora para a inclusão do Brasil no Consenso de Genebra, documento criado em 2020 por Donald Trump e assinado por 36 países contrários à adoção de leis internacionais pró-aborto. Ângela Gandra chegou a participar

Estamos trabalhando muito nas políticas públicas contra a “ideologia de gênero”. Desde o primeiro momento, tiramos todas as cartilhas que tínhamos onde os pais eram preparados a ajudar seus filhos desde os dois anos [de idade] a escolher seu sexo. Como estamos fazendo? Em primeiro lugar, com um projeto que se chama “Famílias Fortes”. É um programa que estamos levando a todos os municípios do Brasil, que trata do fortalecimento de vínculos familiares. Porque muito acontece pelos abusos que há na família, a pedofilia e tudo, que depois as pessoas se confundem e vão para outro caminho. Pensamos que isso é a prevenção da prevenção: a família forte (Chade; Trevisan, 2021 *apud* Corrêa; Prado, 2024, p. 6).

O familismo, portanto, também se tornou uma política de governo por meio de uma atuação conjunta do MMFDH e do MEC. Além da proposta mais evidente de colaboração dos dois ministérios, o *homeschooling*, essa parceria materializou-se também em outras frentes. Corrêa e Prado (2024) investigam essa atuação atentando para dois eixos principais: de um lado, o fortalecimento da família como unidade de cuidado e prevenção, sob gestão da Secretaria Nacional da Família (SNF), comandada por Ângela Gandra; de outro, a implementação de programas educacionais como o Família na Escola e o Educação e Família, diretamente vinculados ao Ministério da Educação (Corrêa; Prado, 2024, p. 3).

Além dessas políticas, destacamos dois editais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) “Família e Políticas Públicas no Brasil” para financiamento de pesquisas sobre família e um prêmio para artigos sobre família no âmbito do segundo desses editais, e o Programa “Adolescência primeiro, gravidez depois”, de iniciativa do MMFDH e do Ministério da Saúde, mas que seria implementado na escola.

Não analisaremos todas essas políticas, mas desejamos deixar claro que o *homeschooling* não foi uma política isolada, nem do ponto de vista de criação de uma política familista nem do ponto de vista da articulação interministerial. Essa articulação, que além de ter dado capilaridade às políticas antigênero, produziu também uma convergência entre o ultraconservadorismo moral e a racionalidade neoliberal, características centrais do projeto político da extrema direita (Corrêa; Prado, 2024, p. 3). Com base em Corrêa e Prado (2024), montamos o quadro abaixo para facilitar a compreensão das três políticas:

ativamente do *lobby* que recrudesceu as leis sobre aborto nos EUA e que entregaram a decisão sobre o tema para ser definida por cada estado.

Programa	Origem	Objetivo declarado	Objetivo ideológico
Famílias Fortes	Adaptação do Strengthening Families Programme (Reino Unido), criado nos EUA em 1982 no contexto da 'guerra contra as drogas' e do avanço neoliberal.	Fortalecer vínculos familiares, promover resiliência e reduzir 'comportamentos problemáticos' em adolescentes de 10 a 14 anos.	Reforçar modelo familista heteronormativo, transferir responsabilidades sociais ao núcleo familiar e disciplinar condutas.
Educação e família	Criado em 2021 pelo MEC, com base no Programa Dinheiro Direto na Escola (anos 1990).	Qualificar a participação da família na vida escolar, ampliar colaboração entre escolas e comunidades e incluir família no planejamento escolar.	Institucionalizar controle parental sobre conteúdos escolares, alinhando materiais pedagógicos à agenda antigênero da SNF.
Família na Escola	Iniciativa do MMFDH complementar ao Educação e Família, focada na formação parental.	Sensibilizar pais/mães para funções familiares, promover relações positivas e aumentar envolvimento da família na escola.	Formar habilidades parentais e fortalecer parceria família-escola como estratégia de controle moral e social.

Quadro 5 – Programas do governo Bolsonaro de perspectiva familista
 Fonte: Elaboração própria (2025) com base em Corrêa e Prado (2024).

Essa ressignificação da política educacional, iniciada por uma alteração semântica que aboliu o termo “gênero” em seu sentido positivo e o cristalizou perversamente como categoria de violação de direitos humanos, traduziu-se em estratégias de política pública transversalizada entre MMFDH e MEC, a partir de 2019 (Corrêa; Prado, 2024). Os programas Família na Escola e Educação e Família foram apresentados como antídotos contra supostas “violências institucionais” e “doutrinações”, funcionando como mecanismos de reforço à presença da família no espaço escolar enquanto dispositivo de controle moral e social (Corrêa; Prado, 2024, p. 7). Assim, reposicionava-se a definição constitucional do papel da família na educação, estabelecida no artigo 205 da Constituição como compromisso compartilhado entre Estado, sociedade e família, para um arranjo em que a família detinha primazia sobre o Estado e a escola (Corrêa; Prado, 2024, p. 7).

A capilaridade dessas iniciativas foi garantida pela infraestrutura estatal, com uso de protocolos de convênios, molduras jurídico-infralegais e cursos de formação para conselhos tutelares, professoras/es e profissionais da educação. Normas

infralegais, como o decreto nº 10.570/2020, conferiram legitimidade a esse arranjo, sem qualquer diálogo com a comunidade acadêmica ou com organizações da sociedade civil (Corrêa; Prado, 2024, p. 8). Nesse contexto, o estímulo à participação da família na escola era recorrentemente justificado pelo discurso da “proteção das crianças” e pela necessidade de supervisão parental sobre os conteúdos escolares, o que se insere em uma lógica de tutela autoritária das/os genitoras/es sobre a prole (Corrêa; Prado, 2024, p. 3).

Durante o processo de redemocratização do país, buscou-se inserir mecanismos de participação das famílias nas escolas como forma de garantir uma gestão democrática e, desde então, tanto na legislação, quanto em reportagens e trabalhos acadêmicos, de maneira geral, a participação da família na escola foi apresentada de maneira idealizada, como se essa participação fosse o que garantiria a democratização da escola, da educação e da sociedade. No entanto, os ataques a professores ocorridos nos últimos anos deixaram claro que é preciso problematizar essa participação da família na escola, uma vez que sua atuação pode, a depender, ter o efeito inverso do esperado e ser muito mais um fator de desdemocratização da escola do que de democracia. Se famílias tentam impedir determinados debates, o acesso de estudantes ao banheiro de acordo com seu gênero ou que um professor gay ou uma professora umbandista continue com uma turma isso não pode ser entendido como uma manifestação democrática de pais e responsáveis sobre a educação de suas filhas e seus filhos.

Como observam Corrêa e Prado (2024), a ofensiva antigênero, ao ser absorvida pelo aparato estatal, foi gradualmente desidratando políticas públicas de educação e de direitos humanos anteriormente consolidadas, substituindo a gramática democrática pela gramática familista. Essa estratégia, além de transferir responsabilidades sociais para a família, corroeu os pilares de uma política educacional democrática, restringindo o acesso universal à educação como direito constitucional e esvaziando seu papel de combate à desigualdade social em um país profundamente desigual (Corrêa; Prado, 2024).

Essa breve cartografia também evidencia como a semântica acusatória “ideologia de gênero” ao ser transportada para o Estado sofreu mutações. Se antes o espantalho tinha a função de incitar fantasias de que a família estava sendo ameaçada pelo “gênero”, nessa transposição se instalou a promoção sistemática de um modelo de família fechada em si mesma e que teria primazia sobre o Estado e a sociedade. Nesse trânsito, o termo gênero, no seu sentido positivo, foi sendo abolido da

linguagem estatal e, ao mesmo tempo, se cristalizava, perversamente, como categoria de violação de direitos humanos. Todavia, isso não foi facilmente percebido, porque, ao ser institucionalizada, a ideologia antigênero adotou um vocabulário consagrado de políticas públicas que soa neutro a ouvidos mais desavisados (Corrêa; Prado, 2024, p. 14).

Outra ação essencial do MMFDH para implementação do projeto educacional da extrema direita foi a mobilização do seu mecanismo de recebimento de denúncias contra violações de direitos humanos, o Disque 100, que foi convertido em um mecanismo de recebimento de denúncias contra professores com a inclusão de uma nova violação no seu manual de taxonomia: a violência institucional. Devido à inclusão do termo e, especialmente, à interpretação dada a ele, professoras/es poderiam ser enquadradas/os como violadoras/es de direitos humanos de suas e seus estudantes simplesmente por lecionarem algo em desacordo com as crenças políticas, morais ou religiosas das/os responsáveis pelas/os estudantes.

3.4

***Homeschooling* no mundo¹⁰⁸**

O termo *homeschooling* é utilizado com diferentes sentidos entre países, de acordo com três elementos: o entendimento que cada legislação tem da obrigatoriedade da escolarização, o perfil de ativistas locais e suas estratégias em defesa da prática e as expectativas de cada sociedade com relação ao seu sistema educacional. Casos de crianças e jovens fora da escola devido a doenças graves em tratamento ou necessidades especiais, ou que se dedicam a atividades atléticas e artísticas não são parte do fenômeno discutido aqui, assim como também seria incorreto e anacrônico abranger formas de ensino que aconteciam em ambiente doméstico antes do estabelecimento de sistemas escolares para as massas. Como lembra Lima *et al.*, (2022, p. 8):

A prática de educar os filhos em casa, seja pelas próprias famílias ou por tutores contratados por elas, não é uma novidade do mundo moderno, ao contrário, era a maneira tradicional de alfabetização e de educação de crianças até o século XIX, quando a escola se tornou um “fenômeno compulsório” (Silveira, 2018).

¹⁰⁸ Esse ponto foi escrito com base no verbete *homeschooling* escrito por Aquino e Moura ([2026?]) para o *Global Anti-Gender Studies Dictionary*.

No entanto, como destaca Bartholet (2020, p.8), “o desenvolvimento da educação pública gratuita e das leis de educação obrigatória em meados do século XIX foi amplamente aceito como um avanço tanto para as crianças quanto para a sociedade” e as crianças foram:

[...] protegidas simultaneamente pelas novas leis de trabalho infantil, tiveram garantido o direito de serem educadas para a empregabilidade futura e outras oportunidades. A educação deveria proteger contra o trabalho infantil abusivo e igualar oportunidades, permitindo que as crianças vulneráveis fossem além das circunstâncias de seu nascimento. Era para ajudar a integrar grupos de imigrantes na comunidade. Era para expor as crianças a uma gama de valores culturais e capacitá-las a se tornarem participantes produtivos na sociedade, no emprego e de outras maneiras (Bartholet, 2020, p. 8).

Dessa forma, o que consideramos como *homeschooling* para os efeitos do presente texto é uma prática recente, surgida nos EUA por volta dos anos 1970, que ganhou maior visibilidade nos anos 1980, na mesma época do crescimento da direita cristã e da “maioria moral” nos EUA. Um de seus principais meios de difusão foi a revista *Growing Without Schooling*, de John Holt, lançada em 1977 e apresentada como a primeira revista publicada sobre *homeschooling* (escolarização doméstica), *unschooling* (desescolarização) e aprendizagem fora da escola¹⁰⁹, em tradução nossa. Moraes (2021) destaca que o movimento então:

[...] cresceu em um contexto controverso, em que grupos fundamentalistas religiosos o reivindicavam como forma de garantir a autoridade familiar na educação de seus filhos, ao mesmo tempo em que libertários discutiam o papel da escola, até em perspectivas radicais de desescolarização da sociedade (Moraes, 2021, p. 494-495).

Entretanto, como sublinham Moreira, Moura, e Teixeira (2022), ambos os grupos interessados na desobrigação de crianças frequentarem a escola não recebiam o mesmo tratamento das autoridades.

É importante frisar que, a princípio, o público interessado nessa prática era composto por pessoas que faziam críticas ao Estado e seu modo de governo, por anarquistas e por pessoas do campo progressista. Nesse primeiro momento, o movimento não tinha aprovação social e nem mesmo jurídica. Após algumas decisões judiciais contrárias ao *homeschooling*, em 1972, em Wisconsin (EUA), foi concedido, pela

¹⁰⁹ Para mais ver: <<https://www.johnholtgws.com/>>.

primeira vez, a uma família Amish¹¹⁰, o direito de ensinar seus filhos em casa. A decisão foi baseada na Primeira Emenda da Constituição norte-americana pela natureza religiosa das motivações (KNOWLES, MARLOW, MUCHMORE, 1992). Esse julgamento mostra um dos pontos de clivagem do movimento. Se até então as principais motivações para a defesa do *homeschooling* passavam pela contestação ao próprio Estado, depois elas passam pela crença na necessidade de limitar o contato das crianças com ideias seculares garantidas pela laicidade do Estado que eram consideradas uma afronta por grupos religiosos fundamentalistas. Um elemento importante que contribuiu para tal mudança foi a ascensão do novo conservadorismo nos EUA, na década de 1970, a partir da coalizão entre conservadores religiosos, intelectuais de direita e neoliberais (LACERDA, 2019). A partir desse ponto, o movimento *homeschooling* cresce e alcança muitos adeptos ao redor do globo (Moura; Moreira; Teixeira, 2022, p. 8).

Assim, apesar de muitas vezes vermos o *homeschooling* e *unschooling* como parte de um mesmo movimento de contestação da obrigatoriedade da escola, tal como vem existindo no capitalismo, não nos parece que os movimentos possam ser entendidos dessa forma e muito menos que ambos os termos possam ser usados de maneira intercambiável sem levar a uma compreensão equivocada, que apagaria especificidades de cada movimento e quais seriam os pressupostos e motivações de cada grupo. Não é o nosso foco no presente trabalho e seriam necessárias leituras aprofundadas sobre a história da contestação da escolarização obrigatória nos EUA mas, de forma geral, nos parece que quando a literatura aponta que o início do movimento *homeschooling* estaria ligado à grupos de esquerda, especialmente anarquistas, não estaria em discussão o *homeschooling*, mas sim o *unschooling*, apesar de os autores, de forma geral, não fazerem essa distinção, o que não chega a ser surpreendente em se tratando de uma historiografia que, geralmente, não é crítica à prática do *homeschooling*.

Assim, parece-nos que o que geralmente se aponta como vertente progressiva de esquerda, “personificado pela rejeição de John Holt da educação tradicional como sufocante da criatividade natural da criança e do instinto de aprender” (Bartholet, 2020, p. 7) representaria o movimento pelo *unschooling* e provavelmente teria motivações ligadas à ideia da escola como aparelho ideológico do Estado, que trabalha para perpetuar desigualdades sociais que deveria combater, também bastante comuns à época¹¹¹. O que vem sendo apresentado como a vertente

¹¹⁰ Grupo religioso fundamentalista de origem norte-americana que possui tradições e hábitos ultra tradicionais. Dessa forma, rejeitam a modernidade ao ponto de formarem pequenas comunidades que se fecham para o contato externo.

¹¹¹ Estamos pensando especificamente nos escritos de Antônio Gramsci no cárcere, publicadas pela primeira vez em 1947, cuja primeira versão mais completa em inglês é de 1971, e em obras como

cristã conservadora movimento *homeschooler* é o que o que hoje identificamos como o próprio movimento *homeschooler*, por ser a esmagadora maioria do movimento: cristãos conservadores incomodados justamente com uma escola que, pelo menos na teoria, estaria se abrindo à diversidade e na qual as/os estudantes poderiam entrar em contato com valores diferentes dessas famílias que “rejeitam muitos dos pontos de vista e valores refletidos na educação pública e na sociedade em geral como inconsistentes com as crenças religiosas” (Bartholet, 2020, p. 7).

O movimento *homeschooler* tem por princípio fundamental a ideia da autoridade superior dos pais e da família sobre suas filhas e seus filhos em oposição ao Estado e às/aos profissionais da educação. Assim, os pais, mães e tutores não escolarizam em casa por não terem outra possibilidade mas por uma recusa à escolarização por considerarem sua autoridade anterior e superior à do Estado e das/os profissionais detentoras/es de saberes disciplinares e pedagógicos (Aquino; Moura, [2026?]).

A aliança entre neoliberalismo e neoconservadorismo, no contexto estadunidense, consolidou-se na década de 1970, sendo interpretada por diversos estudiosos como uma reação às políticas econômicas do Estado de Bem-Estar Social instituído pelo *New Deal*. Melinda Cooper (2017) questiona essa leitura tradicional, problematizando a narrativa de que a crise de estagflação dos anos 1970 teria sido o elemento central de sua formação. Para a autora, tal aliança constituiu-se, sobretudo, como resposta às lutas democráticas contra múltiplas formas de opressão que ganharam força a partir do final da década de 1960. Não se tratava, portanto, de uma oposição direta à expansão do campo de ação do Estado de Bem-Estar Social, mas de uma reação ao questionamento da família fordista como base dessas políticas. Os atores centrais dessa coalizão interpretavam os elementos da crise econômica como reflexo das transformações nos fundamentos raciais e sexuais que sustentavam a família fordista, propondo, como solução, sua

“*A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*”, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1970), *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*, de Louis Althusser (1971) e *Schooling in capitalist America: educational reform and the contradictions of economic life*”, de Samuel Bowles and Herbert Gintis (1976). Em *Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias da reprodução* (1986), Henry Giroux apresenta sua crítica a obra desses autores. Para Giroux (1986), apesar da importância de se denunciar as ligações entre relações de poder, dominação e escolarização, ao apresentarem a ideologia capitalista como capaz de penetrar em todo tecido social sem espaço para crítica, elas seriam também desmobilizadoras e produtoras de desesperança e acabariam contribuindo mais para os processos de dominação do que para a emancipação.

reinvenção. Na base dessa análise, Cooper (2017) recusa a separação entre processos econômicos e fenômenos “meramente culturais” relacionados a gênero, raça e sexualidade. Essa articulação encontra sustentação na racionalidade neoliberal, cuja lógica econômica se expande para todas as esferas da vida, transformando-se, uma vez hegemônica, em parte do senso comum contemporâneo.

Tal racionalidade não disputa apenas o controle do Estado, também ocupa e reorganiza instituições como locais de trabalho, escolas, universidades e hospitais. A competição converte-se no valor supremo, enquanto a liberdade é redefinida como a busca irrestrita de fins privados, entendendo qualquer forma de decisão coletiva como “coerção”. Nesse processo, nega-se a existência da esfera social e demoniza-se a política, como argumenta Brown (2019), ao mesmo tempo em que a desregulamentação e a privatização se erigem não apenas como princípios econômicos, mas como fundamentos morais e filosóficos que transcendem a economia, orientando a reorganização da vida social.

Brown (2019) argumenta que é possível identificar na obra de Friedrich Hayek a defesa dos costumes tradicionais - aí incluídos os valores familiares tradicionais - como forma de oposição à intervenção estatal. Para o economista neoliberal, mais do que garantir uma esfera pessoal protegida em que o Estado não deve atuar, é preciso expandir essa esfera. Dessa maneira, o alargamento da esfera pessoal protegida permitiria a ocupação do político e do social, como forma de defesa da liberdade. Para Brown (2019), portanto, a moralidade tradicional ocupa um lugar dentro da razão neoliberal. Tanto os mercados quanto a moral tradicional seriam fruto de “*ordens espontaneamente evoluídas carregadas pela tradição*” (BROWN, 2019, p. 118) e qualquer tentativa de justiça social seria falha, limitada e indesejada, por se opor a essa evolução (Moreira; Moura; Teixeira, 2022, p. 9).

No *homeschooling*, o ensino é direcionado pelos pais em nível de currículo, material didático e socialização, como forma de recusa a um sistema educacional entendido como excessivamente secular, progressista, moralmente decadente (Permoser; Stoeckl, 2021) e doutrinador. Esse ensino pode ser mais ou menos dirigido pelos pais, podendo haver ou não a delegação de atividades de ensino a terceiras/os, como professoras/es contratadas/os ou plataformas para ensino à distância, embora esse cenário hoje em dia inclua microescolas, escolas comunitárias, coletivos de pais, produtos de ensino à distância voltados ao público *homeschooler* cristão, frequência parcial a escolas, dentre outros hibridismos.

A literatura brasileira aponta que a defesa pela prática baseia-se em dois pilares: o

neoconservadorismo e o neoliberalismo (CECCHETTI, TEDESCO, 2020; PICOLI, 2020; OLIVEIRA, BARBOSA, 2017; VASCONCELOS, 2017). O primeiro deles, em uma dinâmica complexa, atua em prol da manutenção do *status quo* e pela modificação e controle da ordem moral segundo seus interesses. Cecchetti e Tedesco (2020) indicam que é o fundamentalismo religioso cristão que norteia a noção de moralidade, funcionando como uma espinha dorsal para o novo conservadorismo. Assim, a defesa da família tradicional, patriarcal, heteronormativa e temente a Deus, se traduz na rejeição às discussões sobre gênero, à expansão de direitos a pessoas LGBTQIA+, na defesa do patriotismo e de uma agenda punitivista. O neoconservadorismo brasileiro possui fortes ligações com o movimento norte-americano, tendo como uma de suas forças propulsoras, em ambos os países, a Direita Cristã. Além disso, o neoconservadorismo advoga uma concepção jusnaturalista do direito, para a qual existem direitos que são naturais e imutáveis, em negação ao direito positivo, que compreende que as leis são fruto do direito e refletem a vida de uma sociedade em um tempo. Assim, defende que o direito dos pais sobre seus filhos é um direito natural, portanto a-histórico, imutável e incontestável (BOBBIO, 1993) (Moreira; Moura; Teixeira, 2022, p. 8);

Existe todo um mercado profissional que funde empreendedorismo e ativismo, onde mães *homeschoolers* e empresas vendem cursos, currículos e materiais didáticos para famílias cristãs. Nesse mercado, o importante é criar produtos de ensino avessos ao que é produzido por profissionais da educação em ambientes institucionais, e que reenquadrem o conhecimento a partir de parâmetros cristãos (Aquino e Moura, [2026?]) É importante destacar que esses materiais não são têm nenhuma forma de controle ou avaliação estatal e continuamente tem sua “qualidade” questionada.

Alguns materiais elaborados por empresas de cunho religioso trazem gravíssimas distorções, como no caso relatado abaixo: No entanto, deixando a discussão legal sobre a obrigatoriedade de relatórios de lado, o currículo de escolarização doméstica Alpha Ômega tornou-se um ponto de discussão central em torno da prática de escolarização doméstica baseada na religião. Especificamente, a folha de exercícios Alpha Ômega sobre “Aconselhamento sobre Abuso Sexual” implicava que qualquer abuso sofrido na terra era temporário e que a parte mais importante do corpo humano era o espírito - aparentemente reduzindo a importância e a gravidade do abuso sexual (HATHAWAY, 2015). Além disso, a folha de exercícios Alpha Ômega em “Aconselhamento sobre Abuso Sexual”, pede à vítima de abuso sexual para identificar porque “Deus deixou [o abuso sexual] acontecer” apenas com as seguintes respostas possíveis para explicar o abuso: (1) roupa indecente; (2) exposição indecente; (3) estar fora da proteção de nossos pais; ou (4) estar com amigos maus. Em todas as quatro respostas possíveis, no currículo da escolarização doméstica, a vítima de abuso / agressão é confrontada com a noção de que o abuso / agressão foi uma resposta direta a algo que a vítima fez para merecer o ataque (Brewer; Lubienski, 2017, p. 30 *apud* Penna, 2019).

Esse exemplo de conteúdo de um material didático de *homeschooling* deixa claro um dos principais perigos da prática para crianças e adolescentes

submetidas/os a ele: a situação de insegurança em que são colocadas/os por terem sido retiradas/os da rede de proteção à infância da qual as escolas fazem parte. Como alertam Brewer e Lubieniski 2017 (*apud* Penna, 2019, p. 16): a “ausência de fiscalização, em alguns estados norte-americanos, permitiu que pais deixassem de educar seus filhos devido à crença no eminente fim do mundo ou que o assassinato de uma criança por parte de um de seus pais passasse anos despercebida”.

Bartholet (2020) faz uma compilação de casos de violência contra crianças e adolescentes submetidas ao *homeschooling* perpetradas por seus pais e tutores. A autora cita a ampla gama de violências a que essas crianças e adolescentes estão submetidas/os, que vão desde a negação do seu acesso à cultura e ao saber, ao desenvolvimento da sua personalidade, doutrinação religiosa, submissão a rigorosas normas de gênero, maus tratos, tortura física e psicológica, desnutrição, abusos sexuais e mesmo assassinatos. Para muitas dessas situações,, a autora cita casos reais que, mesmo tendo ganhado notoriedade nos Estados Unidos, não foram suficientes para fazer a sociedade repensar se os pais deveriam mesmo ter um poder tão absoluto sobre suas filhas e seus filhos, como é o poder de mantê-las/os fora de uma rede de proteção:

A lei formal, é claro, não concede afirmativamente aos pais o direito de negar a educação ou de cometer maus-tratos à criança. Mas, efetivamente, ela faz exatamente isso, permitindo a educação domiciliar e deixando de regulá-la de maneira significativa. A educação domiciliar é permitida por todos os estados. Nenhum estado possui regulamentação eficaz que garanta que as crianças que são educadas em casa recebam uma educação adequada. Nenhum estado oferece às crianças educadas em casa a proteção contra maus-tratos garantida às crianças nas escolas pelo sistema de relatórios obrigatórios. Quase nenhum estado faz algo – e nenhum estado faz algo significativo – para identificar crianças educadas em casa, vitimadas por, ou em alto risco de maus tratos, ou para fornecer-lhes o mínimo de atenção protetiva (Bartholet, 2020, p. 3).

Como alerta West (2009, p. 9 *apud* Penna, 2019, p. 16):

Crianças que são educadas em casa com nenhuma regulamentação estatal estão em maior risco de abusos físicos não percebidos e não denunciados quando estão completamente isoladas nas suas casas. Como o julgamento no caso “In re Rachel” notou “95% das denúncias de abuso infantil foram feitas por professores ou funcionários de escolas públicas”. Sem a janela oferecida pelas escolas públicas ou privadas, a privacidade da família e às vezes seu isolamento irão ocultá-la dos profissionais que têm a responsabilidade de denunciar os casos de abuso. Isso protege o abusador da responsabilização e afasta a criança da ajuda. Escolarização

doméstica, sem visitas ou revisões, remove as crianças do único espaço no qual o abuso pode ser identificado.

Ainda que os defensores do *homeschooling* no Brasil usem como argumento que o *homeschooling* é permitido em dezenas de países do mundo, como os Estados Unidos e países europeus, pesquisas mostram que a estratégia é marginal nos países onde ele é legalizado ou não expressamente proibido, como nos Estados Unidos e no Reino Unido, embora seja difícil mensurá-lo, dado que, em muitos locais, os pais não precisam notificar autoridades. Um exemplo de como a suposta liberação da prática em outros países é utilizada como um dos principais argumentos pode ser percebida com o uso do parágrafo da PEC 444/2009, de autoria do deputado Wilson Picler.

A chamada educação domiciliar é adotada em vários países como Austrália, Canadá, França, Inglaterra, Irlanda, Suíça, e alguns Estados dos Estados Unidos da América. Nos EUA, a adesão ao *homeschooling* (ensino domiciliar) hoje reúne mais de 1 milhão de adeptos. A Unesco contabiliza que, ao todo, existiriam no mundo 2 milhões de crianças nesse sistema de ensino.

Em contextos onde o *homeschooling* é ilegal ou não regulamentado, “os dados sobre crianças sendo ensinadas em casa são produzidos por organizações de *advocacy* interessadas em tratar o fenômeno como realidade estabelecida para pressionar mudanças na política pública” (Aquino; Moura, [2026?]).

A autoridade pedagógica exercida pelos pais deriva de um “absolutismo dos direitos parentais” (Bartholet, 2020), subordinando o direito à educação infantil e juvenil à autoridade familiar e negando o saber profissional de educadoras/es. Por isso, o *homeschooling* se insere no campo conservador religioso e nas articulações antigênero locais e globais. Segundo Bartholet (2020, p. 47), “estes pais estão comprometidos com o homeschooling majoritariamente porque eles rejeitam a cultura e os valores democráticos correntes”. Historiadores apontam que redes da direita cristã se profissionalizaram como lobistas e editoras de material didático, alcançando a legalização da prática nos EUA. No Brasil, ativistas *homeschoolers* difundem “gramática de extrema direita”, veiculando discursos negacionistas e ataques a professores, além de vínculos com grupos antivacina (Aquino; Moura, [2026?]).

Esse ativismo procura “reenquadrar os direitos humanos internacionais em termos familistas” para legitimar o homeschooling como direito humano (Permoser; Stoeckl, 2021). Entre 2016 e 2022, a Home School Legal Defense Association (HSLDA), principal defensora global da causa, teve papel central no ecossistema da World Congress of Families ao articular atores globais e promover a pauta. A HSLDA busca internacionalizar o *homeschooling*, “formando ativistas de outros países e apoiando associações locais” (Aquino; Moura [2026?]). Seus eventos, como o Global Home Education Exchange (GHEX), são organizados estrategicamente. O encontro, realizado no Brasil, coincidiu com o auge do movimento ESP. Participaram figuras como Miguel Nagib e parlamentares ligados à pauta antigênero (Aquino; Moura, [2026?]).

A defesa do *homeschooling*, informam Aquino e Moura ([2026?]) reinterpreta marcos dos direitos humanos apagando crianças e jovens como sujeitos, ao afirmar o direito absoluto dos pais de escolher a educação segundo sua visão de mundo. Para legitimar essa leitura, invocam o item 3 do artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, o artigo 2 do Primeiro Protocolo da Convenção Europeia de Direitos Humanos e o inciso 4 do artigo 12 da Convenção Americana de Direitos Humanos, todos utilizados para sustentar o direito dos pais de definir a formação moral e religiosa dos filhos.

3.5

O histórico do Homeschooling no Brasil¹¹²

Sendo um projeto reacionário importado dos EUA pela extrema direita brasileira, os grupos pró-*homeschooling* no Brasil não são muito diferentes daqueles majoritários nos Estados Unidos. Os grupos que atuaram pela aprovação do *homeschooling* na Câmara dos Deputados, tendo alcançado vitória na votação pela regulamentação da prática em maio de 2022, são basicamente os mesmos de extrema direita que contribuem para o avanço da censura e da ofensiva antigênero no país, recristianizando o Direito, para restaurar normas sociais patriarcais sobre o

¹¹² Esse ponto foi escrito com base no capítulo “A articulação pelo homeschooling no Brasil: mais uma face da ofensiva antigênero”, escrito por Moura e Aquino (2024) para o livro *Gênero e Educação: ofensivas reacionárias, resistências democráticas e anúncios pelo direito humano à educação*.

que deve ser “a família”, homens, mulheres, crianças e jovens. O Direito é arena e estratégia dos religiosos para retomar espaço social após o avanço do reconhecimento de outras possibilidades de gênero e de sexualidade além daquelas cisheteronormativas: no linguajar de Vaggione (2020) e Ximenes e Vaggione (2024), eles buscam, assim, uma restauração moral (Moura; Aquino, 2022).

Como já mostramos, quando falamos do surgimento do *homeschooling*, não nos referimos à educação doméstica praticada no Brasil antes da universalização da escola pública ou da obrigatoriedade da educação básica. “O acesso ao ensino formal no Brasil, desde o início da república, tem sido desigual. Somente com a Constituição de 1967, o Ensino Fundamental passou a ser obrigatório e foi dado início ao processo de universalização da Educação Básica” (Moreira; Moura; Teixeira, 2022. p. 3). Como destacam Lima *et al.* (2022, p. 8):

[...] o ato de optar por educar os filhos em casa nem sempre foi ilegal no Brasil. A educação domiciliar só passou a ser uma prática irregular e a educação de crianças um dever do Estado a partir da Constituição de 1988 (CURY, 2006 apud CASANOVA, FERREIRA, 2020). Casanova e Ferreira (2020) relembram: A partir da Constituição de 1988, o art. 208, em seu § 1º, define que: “O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (BRASIL, 1988, p. 139). E o §3º reforça que: “Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola (BRASIL, 1988, p. 139). (CASANOVA; FERREIRA, 2020, p. 5).

[...]

Entretanto, Vieira (2012, p. 30) aponta: “Mesmo depois da promulgação da Constituição de 1988, a educação domiciliar continuaria permitida no Brasil por mais dois anos. A primeira lei brasileira a proibir a prática foi o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, que, no artigo 55, obriga a matrícula na rede regular de ensino”

Somente em 2013, através da lei 12.796/13, foi incluída na LDB (lei 9.394/96) a obrigatoriedade de matrícula e oferta da pré-escola e do ensino médio (Moreira; Moura; Teixeira, 2022). Assim, atualmente, a escolarização obrigatória no Brasil abrange a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Isso significa que as crianças devem ser matriculadas na escola a partir dos 4 anos e permanecer até o final do ensino médio, geralmente aos 17 anos.

Por isso mesmo, concordamos com Penna (2019), para quem não devemos traduzir *homeschooling* como educação domiciliar, mas como escolarização doméstica, de forma que se naturalizaria e se faria parecer tradicional uma prática extremamente nichada e recente, principalmente no Brasil, pois:

o *homeschooling* é uma prática característica de grupos que constituem a aliança conservadora (APPLE, 2013) e que surgiu como uma resposta às ações afirmativas e aos direitos sociais implementados, especialmente, durante os governos federais do Partido dos Trabalhadores (PT) (LACERDA, 2019). É possível perceber que o crescimento da prática da educação domiciliar no Brasil ocorre quando do avanço do conservadorismo brasileiro (LIMA *et al.*, 2022, p. 9).

Além disso, como apontam Moreira, Moura e Teixeira (2022), porque o movimento luta contra a lógica de seu tempo uma vez que:

O *homeschooling*, enquanto movimento, reivindica a desobrigação de matrícula em uma instituição de ensino de crianças e adolescentes em idade escolar. Os adeptos defendem que tal opção é direito legítimo dos pais, baseado na ideia de que eles possuem prioridade na escolha do tipo de educação que seus filhos devem receber. Em tempos de universalização da escola de educação básica, o movimento rompe com essa instituição e retoma com os seus filhos para dentro do ambiente privado e familiar, suas casas (Moreira; Moura; Teixeira, 2022, p. 8).

Assim, como sugere Penna (2019), seria melhor traduzir *homeschooling* por escolarização doméstica, posto que:

A palavra escolarização foi escolhida porque é a tradução literal de *Schooling* e permite evitar a confusão entre “os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar” e aqueles que se desenvolvem “predominantemente, por meio do ensino, em instituições culturais” (lei nº 9394 de 1996, art. 1º). A opção pela palavra escolarização expõe a tentativa de a família substituir, no espaço doméstico, os processos formativos complexos que acontecem nas escolas por meio do ensino. A palavra *home* foi traduzida por doméstica para evitar a confusão com o regime de exercícios domiciliares (com acompanhamento da escola), previsto no decreto-lei nº 1044 de 1969 e nas leis nº 6.202 de 1975, 6.503 de 1977 e 7.692 de 1988. A escolha do termo, além de uma tradução, constitui também, neste sentido, a tentativa de marcar um novo território da escolarização doméstica, que tem pressupostos e premissas diferentes do atendimento domiciliar (Penna, 2019, p. 10-11).

Como estamos vendo, o campo educacional tem sido um dos *fronts* de batalha preferenciais desses grupos de extrema-direita. Nas palavras da Associação Nacional de Juristas Evangélicos¹¹³ (Anajure), adversária do campo educacional

¹¹³ Criada em 2012 por Damares Alves, quando ela assessora parlamenta, a Anajure tem atuação na Câmara, no Senado e em audiências no STF, principalmente nas pautas relacionadas às discussões sobre aborto, liberdades religiosas e homofobia. Durante o governo Bolsonaro as portas da Defensoria Pública da União (DPU), do MEC e do Itamaraty foram escancaradas para a atuação da associação. Na DPU, por exemplo, a escolha do novo nome para o cargo de chefia passou a contar com uma sabatina com representante da entidade. Sua atuação ocorre nos bastidores, buscando não os cargos mais disputados que lidam com orçamento, mas os cargos jurídicos nos quais a recristianização do Direito pode ocorrer como é a DPU, a PGR, a AGU e o

nas ADPFs pela liberdade de cátedra no STF, a escola deve deixar de ser a norma para que a educação no seio familiar o seja: “A estrutura da educação pública é, portanto, uma estrutura auxiliar à família, para apoiá-la; e, apenas excepcionalmente, substituí-la, quando esta mostrar-se sem força suficiente para prover as necessidades básicas de seus membros”¹¹⁴. Fica bastante explícito o objetivo de tornar a escola um “puxadinho” da família, subjugando o interesse público e o bem comum às células familiares (Moura; Aquino, 2022).

A militância do *homeschooling* é, em grande medida, liderada pela ANED¹¹⁵, acompanhada por núcleos locais como a “Famílias Educadoras do Estado de São Paulo” (FAEDUSP)¹¹⁶, tendo por braços difusores dos seus ideais figuras públicas que mesclam diversos elementos da atual cena ultraconservadora e ultraliberal em curso: religiosos focados em reafirmar normas de gênero¹¹⁷, empreendedores buscando uma oportunidade de lucro — mentorias de mães ensinando como transformar seu amor materno e as opressões do patriarcado em uma “licenciatura” para ensinar dez disciplinas diferentes aos seus filhos ungidos, além de mentiras de advogadas/os para ensinar o que fazer quando o Conselho Tutelar¹¹⁸ bater na sua porta —, com figuras políticas de direita e extrema-direita.

STF. A entidade ainda mantém uma revista, a Revista Brasileira de Direito e Religião (ReBraDir) na qual pode garantir um verniz acadêmico para o seu fundamentalismo.

¹¹⁴ ANAJURE, 2022. Nota pública sobre aprovação na Câmara dos Deputados do texto base do PL que regulamenta a prática de ensino domiciliar (*homeschooling*) no Brasil. Disponível em: <<https://anajure.org.br/nota-publica-sobre-aprovacao-na-camara-dos-deputados-do-texto-base-do-pl-que-regulamenta-a-pratica-de-ensino-domiciliar-homeschooling-no-brasil/>>. Acesso em: 22 out. 2022.

¹¹⁵ O site existe desde 2012, segundo registro no Wayback Machine, e a associação afirma em seu site ter sido criada em 2010 em Belo Horizonte. Ver: <<https://www.aned.org.br/index.php/sobre-nos/nossa-historia-aned>>. Acesso em: 8 jun. 2022

¹¹⁶ Existem também núcleos como esse em Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Distrito Federal, Conselheiro Lafaiete (MG), Mossoró (RN) encontrados em uma primeira busca em redes sociais. A FAEDUSP parece especialmente organizada e realizou, em junho de 2022, um evento sobre o tema no auditório da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (ALESP), que contou com presença de alguns deputados e deputadas, inclusive de autores de um PL sobre o tema que tramita na casa. Ver: <<https://www.instagram.com/p/Cdh8TQOnSR/>>. Acesso em: 8 jun. 2022.

¹¹⁷ Vide, à guisa de exemplo, Muka Vitalino, um pastor e advogado cujo perfil no Instagram diz “Teologia raiz pra ‘caba macho’”, em que ensina homens a seguirem padrões hegemônicos de masculinidade que a educação em gênero busca desfazer. Ver: <<https://www.instagram.com/mukavitalino/>>.

¹¹⁸ Para mais sobre o Conselho Tutelar dentro da conjuntura política do governo Bolsonaro, ver: Moreira, H. A., & Gomes, I. de F. (2024). Neoconservadorismo, homeschooling e Conselho Tutelar: o direito à educação em disputa. *Retratos Da Escola*, 18(42). <<https://doi.org/10.22420/rde.v18i42.2242>> e GOMES, Ingrid. “É para a proteção da criança e do adolescente”: o conselho tutelar sob disputas no novo conservadorismo brasileiro. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

Da mesma maneira, aparecem também figuras políticas já conhecidas que apoiam essa pauta do o ataque à escola como esfera pública, desde há muito: os deputados federais Bia Kicis (PL-DF), Lincoln Portela (PL-MG), Tiago Mitraud (Novo-MG) e Eduardo Bolsonaro (PL-SP), o ministro André Mendonça do STF e Ana Caroline Campagnolo (PL-SC).

Estes grupos parecem estar razoavelmente organizados, mantêm contato e trocam experiências e informações acerca de como evitar problemas com a Justiça e, de fato, isso faz existir uma série de materiais sendo vendidos e ensinando a evitar tais problemas. O outro grande vetor de trocas de materiais, cursos e mentorias sobre como começar, manter e organizar *homeschooling* para os filhos. Esses grupos também organizam encontros locais e nacionais, além de participarem de redes internacionais sobre o tema. Alguns dos perfis mais famosos nesse ecossistema participam do *Global Home Education Exchange*, uma rede de praticantes e defensores do *homeschooling* que realizou uma conferência no Brasil em 2016, no Rio de Janeiro¹¹⁹ (Moura; Aquino, 2022).

Por outro lado, o repúdio à proposta de *homeschooling* produziu um raro consenso no campo educacional, com a mobilização de entidades de diferentes naturezas e com agendas diversas contra a aprovação dos projetos de lei que propõem a descriminalização e a regulamentação da prática. Um manifesto¹²⁰ lançado em maio de 2021 e atualizado em maio de 2022, recebeu mais de 400 assinaturas institucionais, incluindo 155 entidades sindicais, de pesquisa, movimentos sociais, coalizões, redes e organizações da sociedade civil, órgãos públicos, escolas e universidades, fóruns de educação, entre outras. Foram ainda produzidos e apresentados ao Congresso Nacional pelo menos 150 posicionamentos públicos por um leque bastante abrangente de atores¹²¹. Além do manifesto, por

¹¹⁹ Participaram como palestrantes nesse seminário: Miguel Nagib, Eduardo Bolsonaro (PL-SP), Carlos Nadalim (então secretário de alfabetização do MEC [abril de 2022]), Alexandre Magno (ANED e Anajure), Lincoln Portela (PL-MG), Dorinha Seabra (UNIÃO-TO), Ricardo Ienes (presidente da ANED), para citar alguns nomes conhecidos. Ver: <<https://ghex.world/events/conferences/ghex-2016/>>.

¹²⁰ Disponível em: <<https://generoeducacao.org.br/mais-de-400-entidades-lancam-manifesto-contra-os-projetos-de-homeschooling-que-tramitam-no-congresso-nacional/>>. Acesso em: 22 out. 2022>.

¹²¹ Os posicionamentos contrários ao *homeschooling* partiram de setores distintos (e geralmente antagonicos), como centrais sindicais (CNTE), associações de secretários de educação de municípios e estados (Undime e Consed), entidades empresariais (Todos pela Educação), movimentos sociais (Campanha Nacional pelo Direito à Educação), Ministério Público, entidades científicas (Anped, Cedes), ONGs históricas do campo (Ação Educativa, Geledés) até

meio da Articulação contra o Ultraconservadorismo na Educação¹²², foram realizadas diversas ações em resposta ao avanço legislativo da proposta de *homeschooling*, incluindo a produção de dados e análises, diálogos com parlamentares e outros atores relevantes, incidência em veículos de comunicação e mobilização da sociedade por meio das redes sociais (Moura; Aquino, 2022).

Desde o início de seu governo, Bolsonaro pautou a regulamentação do *homeschooling* como uma de suas bandeiras principais para a educação, junto com o programa de escolas cívico-militares. A permissão para que pais e tutores impeçam seus filhos e filhas de frequentar as escolas foi uma das metas de Bolsonaro para os seus primeiros cem dias de governo. No primeiro ano de seu governo, Bolsonaro enviou ao Congresso um projeto próprio de regulamentação da prática, o PL 2.401/2019 e, no início de 2021 listou esse projeto como sua única pauta prioritária no campo da educação para o início dos trabalhos legislativos daquele ano.

Naquele momento, a relação da família Bolsonaro com a pauta já era antiga: quatro anos antes, o deputado Eduardo Bolsonaro já havia proposto um projeto de regulamentação do *homeschooling*, o PL 3.261/2015. Não foi o primeiro projeto sobre o tema apresentado na casa, porém, e não seria o último. O primeiro PL sobre a temática foi apresentado ainda na década de 1990 pelo deputado João Teixeira (PL-MT), o PL 4657/1994, arquivado ao fim daquela legislatura. Depois, houve seis projetos durante os anos 2000; três durante os anos 2010 anteriores à atual legislatura; e mais sete, de 2019 até 2022. Todos os PLs apresentados nos anos 2000 foram arquivados por terem, em algum momento de sua tramitação, recebido parecer desfavorável. São eles: PL 6.001/2001¹²³, do deputado Ricardo Izar¹²⁴

a ANEC, a Associação Nacional de Escolas Católicas, que não só lançou nota como tem atuado na construção de alianças contra a proposta (Ximenes; Moura, 2021).

¹²² Coordenada pela Ação Educativa, a Articulação contra o Ultraconservadorismo na Educação: em defesa do direito à educação e contra a censura nas escolas, reúne organizações e redes de educação, de direitos humanos, feministas, LGBTQIAP+, negras, entidades sindicais, instituições acadêmicas e setores religiosos progressistas.

¹²³ Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=42603>>.

¹²⁴ Na época da proposição o deputado Ricardo Izar era filiado ao PTB mas durante a sua atuação política iniciada na década de 1960 passou por inúmeros partidos incluindo a Arena (partido de apoio à ditadura) Sua atuação de Ricardo mostra fortes vínculos com a ideologia neoliberal, defendendo a menor presença do Estado na Economia e do conservadorismo na dita pauta dos costumes como é o caso de seu voto contra o aborto na constituinte.

(PTB-SP); PL 6.484/2002¹²⁵, do deputado Osório Adriano¹²⁶ (PFL-DF); PL 1.125/2003¹²⁷, também de autoria do deputado Ricardo Izar (PTB-SP), e exatamente igual ao primeiro, por isso devolvido ao autor; o PL 3.518/2008¹²⁸, de autoria dos deputados Henrique Afonso¹²⁹ (PT-AC) e Miguel Martini¹³⁰, do Partido Humanista da Solidariedade (PHS-MG); o PL 4.122/2008¹³¹, de autoria do deputado Walter Brito Neto¹³² (PRB-PB); e a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 444/2009¹³³, de autoria do deputado Wilson Picler¹³⁴ (PDT-PR) (Moura; Aquino, 2022).

No entanto, a situação começa a mudar nos anos 2010. O avanço do discurso conservador sobre a educação no Congresso fica claro também nos pareceres sobre os novos projetos de leis de *homeschooling* apresentados a partir dali: depois dessa

¹²⁵ Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=48113>>.

¹²⁶ O engenheiro civil e empresário foi um dos fundadores do PFL, partido no qual atuou ao longo de sua trajetória. O PFL foi reestruturado e deu origem ao Democratas (DEM) partido no qual Osório atuou até 2012, quando se filiou ao Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB). Sua atuação política remete ao ideário neoliberal, de forma que o autor atuou contra monopólios estatais das telecomunicações e da extração do Petróleo. Disponível em: <<http://fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/osorio-adriano-filho>>.

¹²⁷ Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=117395>>.

¹²⁸ Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=398589>>.

¹²⁹ Filiou-se ao PT em 1999, sendo eleito deputado federal pelo Acre em 2002 e 2006. Evangélico Presbiteriano e membro da Frente Parlamentar Evangélica, atuou contra a legalização do aborto. Sua posição contra o aborto lhe gerou punição por parte do conselho de ética do PT. Em 2009, Henrique Afonso rompeu com o PT e se afiliou ao Partido Verde (PV). Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/afonso-henrique>>.

¹³⁰ Miguel Martini, militar da reserva da Aeronáutica, foi coordenador da Reforma Carismática em Minas Gerais, onde foi eleito deputado estadual em 1994 e 1998 pelo PSDB, e em 2002, pelo PSB. Em 2006, foi eleito deputado federal em Minas gerais pelo PHS. Sua atuação se dedicou especialmente ao combate à legalização do aborto. Atuou contra decisão do Ministério da Saúde que pretendia promover o processo transexualizador no SUS e contra edital do mesmo ministério que tinha o intuito de criar medidas de contenção dos riscos de disseminação da Aids, distribuindo lubrificantes à base d'água para homossexuais no carnaval. Além disso, Miguel Martini também atuou como apresentador do programa "Encontro com Jesus". Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/jose-miguel-martini>>.

¹³¹ Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=412025>>.

¹³² A biografia de Walter Brito Neto no site da Câmara dos Deputados não traz grandes informações sobre sua carreira política. No entanto, verificando os PLs propostos pelo ele, foi possível identificar o PL 3.323/2008, que pretendia modificar o ECA para proibir a adoção por parte de casais LGBTQIAP+. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/deputados/154996/biografia>>.

¹³³ Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=463248>>.

¹³⁴ Wilson Picler é empresário do grupo educacional Uninter. Ele foi o maior doador individual do PSL, quando Jair Bolsonaro ainda era candidato à presidência. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/parana/breves/wilson-picler-bolsonaro-maior-doacao/>>.

data, os projetos de lei de *homeschooling* não são mais barrados e tramitam até mesmo com comissões sendo criadas para debater a pertinência do tema.

Em 2010, é criada a Associação Nacional de Educação Domiciliar (Aned), e foi quando “[...] o debate se colocou de forma mais contundente no cenário público [...]” (Moraes, 2021, p. 495). Ainda segundo Moraes, a Aned apresenta alguns dados em seu site. Segundo a associação, no Brasil o *homeschooling* conta com “[...] 7.500 famílias praticantes, perfazendo um total de 15 mil estudantes na faixa de obrigatoriedade (4 a 17 anos) nas 27 unidades federativas, com taxa de crescimento de adeptos de 55% ao ano. Não explica, todavia, como tais dados foram coletados” (Moraes, 2021, p. 495).

Ainda que o número de famílias *homeschoolers* no Brasil não seja representativo se comparado com o número de crianças matriculadas nas escolas, a sua legalização terá impacto simbólico, principalmente no campo educacional. Isso ocorre porque o movimento carrega as bandeiras neoconservadoras e neoliberais. Transforma um bem público, a educação, em um direito privado, assumindo uma perspectiva individualista, e se posicionando do lado oposto de uma perspectiva democrática. Sendo assim, estabelece que valores morais privados estão hierarquicamente acima de valores coletivos. Além disso, cria espaço para mais avanço do novo conservadorismo e do neoliberalismo na educação. Com a sua regulamentação, é possível prever a criação de novos nichos de empresas educacionais para a elaboração de materiais com viés fundamentalista cristão para a prática do *homeschooling*, o que dá margem para diferentes ações (Moreira; Moura; Teixeira, 2022, p. 16).

No ano seguinte, em 2011 os materiais do Escola sem Homofobia são rebatizados por Bolsonaro como “kit gay”, nome que se difunde entre adeptos da direita de forma geral. Começam também as discussões do novo PNE, nas quais é fortemente mobilizado o pânico moral em torno das questões de gênero e sexualidade chamadas de “ideologia de gênero”. Também é nesse momento que o movimento ESP começa a ganhar mais espaço na mídia, semeando as condições para que ele viesse a se tornar também objeto de uma série de projetos de lei apresentados em todo Brasil a partir de 2014. Ou seja, esse não é um momento de inflexão apenas para o *homeschooling*, mas para o conservadorismo na educação como um todo, algo que beneficiou principalmente Jair Bolsonaro (Moura; Aquino, 2022; Ximenes; Moura, 2021).

Como os próprios defensores da proposta gostam de evidenciar, vários projetos de leis sobre o tema já haviam sido apresentados desde a década de 1990 no Congresso, mas eles não chegavam nem a ter chance de serem aprovados, eram

rejeitados ou engavetados. Ninguém levava uma discussão sobre uma ideia tão reacionária e tão contrária aos direitos da criança quanto essa naquele momento. É importante destacar que, naquele período, o Brasil estava finalmente avançando na consolidação do entendimento da criança e da/o adolescente enquanto sujeito de direitos. É de 1990 o ECA, que enumera os dez os principais direitos da criança e da/o adolescente:

1) Direito à vida e à saúde; 2) **Direito à liberdade, ao respeito e à dignidade**; 3) **Direito à convivência familiar e comunitária**; 4) **Direito à educação, cultura, esporte e lazer**; 5) Direito à profissionalização e proteção no trabalho; 6) Direito à alimentação; 7) Direito à moradia; 8) Direito à segurança; 9) Direito ao transporte; 10) **Direito à proteção contra qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão** (BRASIL, 1990) (grifos nossos).

Essa mudança de chave dos anos 2010 permite que o PL do pastor Lincoln, apresentado em 2012, não seja arquivado como as propostas anteriores foram ao contrariar o que diz todo nosso arcabouço legal que afirma que as crianças têm direito à educação escolar e não são meros joguetes nas mãos dos próprios pais (Ximenes; Moura, 2021).

São indissociáveis o ESP e movimento pelo *homeschooling*. Além do fato de os dois se fortalecerem mutuamente, a colaboração entre figuras tipicamente pertencentes a cada movimento, ou mesmo a proposição de projetos dos dois tipos pelos mesmos parlamentares, não é mera coincidência. Exemplo disso é o papel fundamental que Miguel Nagib, fundador do ESP teve na defesa do *homeschooling*. Em 2011, Nagib publica no site do ESP, o texto “Direito dos pais ou do Estado?”¹³⁵ em colaboração com Luiz Carlos Faria da Silva, apresentando o sempre repetido argumento do artigo 12 da CADH mencionado anteriormente.

[...]

O artigo 12 da CADH reconhece expressamente o direito dos pais a que seus filhos “recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”. É fato notório, todavia, que esse direito não tem sido respeitado em nosso país. Apesar de o Brasil ter aderido à CADH, o MEC não só não impede que o direito dos pais seja usurpado pelas escolas como concorre decisivamente para essa usurpação, ao prescrever a abordagem transversal de questões morais em todas as disciplinas do ensino básico. Atendendo ao chamado, professores que não

¹³⁵ O texto foi publicado em 30 de janeiro de 2011, no jornal *Folha de São Paulo* e, posteriormente, também na página do ESP. Disponível em: <<http://web.archive.org/web/20111220061754/http://www.escolasempartido.org/index.php?id=38,1,article,2,341,sid,1,ch>>.

conseguem dar conta de sua principal obrigação -conforme demonstrado ano após ano por avaliações de desempenho escolar como o Saeb e o Pisa-, usam o tempo precioso de suas aulas para influenciar o juízo moral dos alunos sobre temas como sexualidade, homossexualismo, contracepção, relações e modelos familiares etc. Quando não afirmam em tom categórico determinada verdade moral, induzem os alunos a duvidar “criticamente” das que lhes são ensinadas em casa, solapando a confiança dos filhos em seus pais. A ilegalidade é patente. Ainda que se reconhecesse ao Estado -não a seus agentes- o direito de usar o sistema de ensino para difundir uma agenda moral, esse direito não poderia inviabilizar o exercício da prerrogativa assegurada aos pais pela CADH, e isso fatalmente ocorrerá se os tópicos dessa agenda estiverem presentes nas disciplinas obrigatórias. Além disso, se a família deve desfrutar da “especial proteção do Estado”, como prevê a Constituição, o mínimo que se pode esperar desse Estado é que não contribua para enfraquecer a autoridade moral dos pais sobre seus filhos. Impõe-se, portanto, que as questões morais sejam varridas dos programas das disciplinas obrigatórias. Quando muito, poderão ser veiculadas em disciplina facultativa, como ocorre com o ensino religioso.

Nos créditos do artigo de opinião publicado no jornal *Folha de São Paulo*, Miguel Nagib é apresentado como procurador do Estado de São Paulo, coordenador do site do ESP e especialista do Instituto Millenium; Luiz Carlos Faria da Silva aparece como “doutor em educação pela Unicamp e professor adjunto da Universidade Estadual de Maringá. No entanto, Silva era, ele também, um pai *homeschooler* e articulista do Instituto Millenium. Segundo matéria do jornal *Gazeta do Povo* ¹³⁶, “Baseado em suas pesquisas, Silva não culpa os professores. Ele considera que falta instrumentação adequada e que a responsabilidade é das universidades e de quem elabora as políticas de ensino”. Silva teria optado, de acordo com o texto, pela prática, porque:

O professor e a esposa também pretendem orientar a formação moral das crianças e evitar que sejam influenciadas por questões sobre sexo, publicidade, violência e drogas. A ideia do pai é utilizar o material didático da instituição e encaminhar as crianças para a escola apenas para as avaliações (Iore, 2007).

Nagib volta a usar essa argumentação em um artigo de opinião escrito para o mesmo jornal, em novembro de 2012, intitulado “Conteúdo imoral na sala de aula”¹³⁷. No artigo, Nagib abordou supostos casos em que professores teriam falado

¹³⁶ Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/pai-briga-para-educar-filhos-em-casa-aluhvo0s3law68qmpoet70i6/>>.

¹³⁷ Inúmeros foram os artigos escritos pelo procurador sobre os supostos abusos da liberdade de ensinar pelas/os professoras/es e sobre a alegada doutrinação política a favor do PT via MEC. Como exemplo, temos também o artigo “Professor não tem direito de ‘fazer a cabeça’ de aluno. Consultor Jurídico. 3 out, 2013. Disponível em: <<http://www.conjur.com.br/2013-out-03/miguel-nagib-professor-nao-direito-cabeca-aluno>>. Acesso em: 18 out. 2016.

de maneira inapropriada sobre sexo com seus alunos e orientava os pais a processar os professores, caso isso ocorresse, baseando-se neste artigo da CADH.

É nesse novo contexto que o PL 3.179/2012¹³⁸, proposto pelo deputado Lincoln Portela (PL-MG), recebe parecer favorável do deputado Mauricio Quintella Lessa (PR-AL) e da deputada professora Dorinha Seabra Rezende, do Democratas, (DEM-TO), mesmo com apenas uma página de justificção e sem apresentar nenhum argumento diferente dos já verificados nos projetos anteriores. Embora tivesse parecer favorável, o PL acabou arquivado de maneira automática com o fim da 54ª legislatura, mas foi desarquivado no início da legislatura seguinte, a pedido do autor e, ato contínuo, recebeu o reforço do PL de Eduardo Bolsonaro, que lhe foi apensado (Ximenes; Moura, 2021). É também a este projeto de Portela que foram apensados a maioria dos PL que versam sobre *homeschooling* apresentados na Câmara dos Deputados após 2012.

O PL de Eduardo Bolsonaro é exemplar da mudança na forma de pensar e apresentar o *homeschooling*. Se antes dos anos 2010, os projetos eram apresentados de maneira direta ou indireta como forma de economizar recursos públicos, os novos projetos de leis, na tentativa de colher adesões e legitimar a proposta, apresentam tentativas de regulamentação que oneravam os cofres públicos ao criarem uma série de obrigações (como cadastro de famílias que praticarem a modalidade, supervisão, manutenção de registros, provas anuais etc.) a serem custeadas por estados, municípios, pelo DF, e pela União. Por exemplo, prevê matrícula em escola, que poderia ser, e provavelmente seria, pública, responsável por acompanhar o *homeschooler* e na qual deveria haver o comparecimento obrigatório às avaliações regulares promovidas pela instituição. Além disso, o vocabulário familista da guerra cultural se manifesta explicitamente (Aquino; Moura, [2026?]). Após ser devolvido à relatora, o tema chegou a ser posto em votação na Comissão, em 2017, mas na ocasião venceu a tática de obstrução da oposição. Em seguida, um novo projeto foi apensado, obrigando-se a reabertura de prazos e a matéria não entra em votação, sendo novamente arquivada ao fim da legislatura: 2014-2018 (Ximenes; Moura, 2021).

¹³⁸ Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=534328>>.

Aqui, cabe um parêntese para retomar a ligação da pauta dos projetos de leis com o ESP, que também fica evidenciada na audiência pública¹³⁹ da Comissão Especial do PL 7.180/14 – Escola sem Partido, realizada em 14 de fevereiro de 2017. Em sua fala, Nagib deixa claro que o ESP seria necessário, já que a escolarização é obrigatória. Elencamos alguns trechos da fala de Nagib nesta audiência pública abaixo:

[...]

Só afirmo o seguinte: os pais são obrigados a mandar seus filhos para a escola e há alguns que discordam desse ponto de vista. O Estado obriga as famílias a mandarem os seus filhos para a escola. Depois, os agentes públicos, os funcionários do Estado aproveitam-se desse fato, da circunstância de os pais serem obrigados a mandar seus filhos para escola, para, depois, transmitirem aos filhos dos outros os seus próprios valores morais. Então, essa é a questão. Não está em questão aqui a orientação sexual, não está! A questão é o direito dos pais sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos.

[...]

Repito: os estudantes são obrigados a ter presença nas aulas daquele professor, têm medo das notas e querem agradar o professor. Portanto, estão à mercê daquele militante que, eventualmente, se aproveita dessa circunstância para fazer a cabeça do aluno.

[...]

Quinto dever: "O professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções". Esse dever foi o único do projeto que nós praticamente não redigimos. Nós o copiamos da Convenção Americana sobre Direitos Humanos. É a cópia quase literal - vou ler para vocês - do art. 12, item 4, da Convenção Americana sobre Direitos Humanos: "Os pais, e quando for o caso os tutores, têm direito a que seus filhos ou pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja acorde com suas próprias convicções".

Eu chamo atenção para o verbo que é usado no texto da Convenção Americana, o verbo "receber". Não se usou o verbo "dar". Não se diz que os pais têm direito de dar a seus filhos educação religiosa e moral que esteja acorde com suas próprias convicções. Não, os pais têm direito a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja acorde com suas próprias convicções. Mas como é que o professor, em sala de aula, pode adivinhar o pensamento dos pais dos seus alunos? É claro que não pode! É evidente que não pode! Então, como é que se faz para que esse dever, que é um direito humano, que está previsto num tratado internacional sobre direitos humanos do qual o Brasil faz parte, seja cumprido? Como é que um professor respeita essa obrigação que consta da Convenção Americana sobre Direitos Humanos? Ele simplesmente se abstém de tentar transmitir aos seus alunos os seus próprios valores morais, as suas próprias

¹³⁹ Comissão Especial — PL 7.180/14 — Escola sem Partido - evento: Audiência Pública REUNIÃO Nº: 0017/17 DATA: 14/02/2017 LOCAL: Plenário 10 das Comissões INÍCIO: 15h50min TÉRMINO: 20h02min PÁGINAS: 94. Disponível em: <

convicções religiosas. Seja um professor católico, evangélico ou ateu, não interessa, os pais têm direito a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja acorde com suas próprias convicções. Meus filhos, minhas regras!

[...]

Eles dizem: "O Estado é laico, então, não venham tentar impedir os professores de transmitir aos alunos esses conceitos". Mas, vejam bem, as religiões não são formadas apenas de narrativas e ritos, elas também possuem a sua moralidade. O cristianismo possui a sua moralidade. Não existe cristianismo sem moral cristã. Se o Estado puder usar a sua máquina para promover uma moralidade que seja hostil à cristã, ele estará violando justamente o princípio da laicidade do Estado, porque estará deixando de ser neutro em relação àquela moral da religião que ele está hostilizando. Não existe cristianismo sem moral cristã. Os cristãos brasileiros, a imensa maioria deles, são obrigados a mandar os seus filhos para a escola. Se um professor ateu, militante ou ativista puder se valer da presença obrigatória dos alunos para lhes impor uma moralidade contrastante com a moralidade da família ou com a moralidade cristã, ele estará perseguindo a religião cristã, estará ferindo o princípio da laicidade do Estado.

Dessa audiência participa Eduardo Bolsonaro, que dois anos antes apresentara seu PL de regulamentação do *homeschooling*, que, como deputado participante da audiência, pede a palavra para reafirmar a fala de Nagib:

E os jovens têm que ir para a sala de aula, porque nem o *homeschooling*, a educação domiciliar, os Deputados de esquerda aceitam aqui. Dessa forma, trata-se daquela audiência cativa.

[...]

O senhor acha, então, que as crianças têm que ter embate político nas escolas ou acha que têm que escutar o professor e aceitar, concordar sempre? O senhor acha que um pai que deixa o filho na escola e vai trabalhar espera que o filho volte de saída para casa?

Retomando o histórico de apresentação de projetos, ao PL 3.179/2012, no qual foi apensado o PL 3.261/2015, de Eduardo Bolsonaro, também o foi o PL 10.185/2018¹⁴⁰, de autoria do deputado Alan Rick (UNIÃO-AC), além dos projetos da atual legislatura que veremos adiante. Rick incorpora ao debate a ideia de manter um registro público dos *homeschoolers*, a obrigação de participação nos exames nacionais (Prova Brasil e ENEM) e a garantia de isonomia entre estudantes domésticos/os e escolares (Ximenes; Moura, 2021).

Foram propostos também dois projetos de *homeschooling* no Senado, os PLs 490/2017¹⁴¹ e 28/2018¹⁴², ambos do senador Fernando Bezerra Coelho, do Partido

¹⁴⁰ Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2174364>>.

¹⁴¹ Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/131857>>.

¹⁴² Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/132151>>.

do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB-PE). A respeito do último PL mencionado, é importante explicitar que ele traz uma novidade: a proposta não de incidir sobre a legislação educacional mas sobre o Código Penal para “prever que a educação domiciliar não caracteriza o crime de abandono intelectual”. Esse tipo de previsão será retomado no PL de Bia Kicis, apresentado à Câmara no ano seguinte.

Esses projetos de 2018, tanto o da Câmara quanto o do Senado, tentam se aproveitar de uma nova oportunidade que acabava de aparecer. Em 2018, o STF julgou improcedente o recurso extraordinário nº 888.815¹⁴³, interposto por uma família de Canela (RS) que pleiteava o direito de educar a filha exclusivamente em casa.

O caso teve início quando os pais da jovem solicitaram à Secretaria Municipal de Educação autorização para a prática, fundamentando o pedido em convicções religiosas. Segundo a família, “como cristãos, acreditamos no criacionismo (crença segundo a qual o homem foi criado por Deus à sua semelhança), por isso, não compartilhamos da ideia de que os homens tenham evoluído de um primata, como afirma a Teoria Evolucionista de Charles Darwin ensinada na escola”. A prefeitura negou a solicitação, levando os pais a impetrarem mandado de segurança perante a Justiça local, o qual foi rejeitado tanto em primeira instância quanto pelo Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul (TJ-RS). Segundo o jornal *Gazeta do Povo*¹⁴⁴:

A educação domiciliar foi negada pelos ministros Alexandre de Moraes, Edson Fachin, Rosa Weber, Luiz Fux, Ricardo Lewandowski, Gilmar Mendes, Marco Aurélio Mello, Dias Toffoli e Carmen Lúcia. O ministro Celso de Mello não votou. Os ministros Luiz Fux e Ricardo Lewandowski entenderam que o *homeschooling* é inconstitucional. Fachin divergiu parcialmente do relator, e propôs dar um ano para o Congresso legislar sobre o assunto, mas foi vencido. Os outros ou consideraram que a Constituição Federal é silente sobre o tema ou que a norma não veda a prática, mas que faltaria regulamentação para que fosse adotada amplamente.

Dessa forma, o STF, por maioria de nove votos a um, negou provimento ao pedido por inexistir norma legal que regule a prática no Brasil. Ou seja, no entendimento do Supremo, a prática reivindicada não era inconstitucional, e sim

¹⁴³ Disponível em: <<https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/bibliotecaConsultaProdutoBibliotecaPastaFachin/anexo/RE888815.pdf>>.

¹⁴⁴ POR 9 VOTOS a 1, homeschooling perde julgamento do STF. 2018. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 12 set. 2018. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/por-9-votos-a-1-homeschooling-perde-julgamento-do-stf-7yo44fpv61ezdxhaap7s2hr0u/>>. Acesso em: 8 jun. 2025.

apenas ilegal, e uma vez existindo uma lei (federal) que o regulamentasse as famílias *homeschoolers* estariam dentro da lei.

Felizmente, os excelentes votos dados por essa corte contra o ESP e em defesa do direito à educação em 2020 não lembram em nada os votos dados no julgamento de dois anos antes. Possivelmente, a Corte ainda não havia identificado a ameaça que estava posta ao campo educacional e à democracia pela extrema-direita, embora alguns de seus membros já identificassem pelo menos alguns dos perigos que o *homeschooling* poderia acarretar para crianças e adolescentes. Segundo a mesma matéria, o ministro Fux “citou os possíveis abusos que o *homeschooling* poderia permitir, como o acobertamento de violência domiciliar e o enrijecimento moral, dando margem a radicalismos” e afirmou “Fui promotor de Justiça e conheci famílias opressoras”, e destacou que “o educador pode quebrar o ciclo de violência contra a criança”. No entanto a oportunidade para a extrema direita estava aberta.

3.6

O *homeschooling* como prioridade de Bolsonaro

Jair Bolsonaro anunciou que uma das medidas prioritárias dos seus cem primeiros dias de governo seria a regulamentação do *homeschooling* no Brasil. O MMFDH chegou a anunciar que estava estruturando a proposta de uma medida provisória para dar conta da matéria. Segundo a então ministra Damares Alves:

“Nós entendemos que é direito dos pais decidir sobre a educação dos seus filhos, é uma questão de direitos humanos. Então, a iniciativa sai deste ministério sob esta vertente. É uma questão de direitos humanos também. E nós somos signatários do Pacto de San Jose da Costa Rica que garante isso às famílias” (Ministério [...], p. 2019)¹⁴⁵.

Como lembra Penna (2019), a justificativa para que a iniciativa partisse do MMFDH era aquele ser um direito da família, o que “por si só, já revelaria a medida como uma privatização de uma questão previamente percebida como pública” e acrescentamos que deixa explícita também que está em jogo a disputa sobre de

¹⁴⁵ <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2019/janeiro/ministerio-estrutura-proposta-de-mp-sobre-ensino-domiciliar>>.

quem é o direito à educação, da criança e da/o adolescente, ou dos seus pais e responsáveis. A medida, no entanto, nunca chegou a sair e não houve explicações sobre o motivo, talvez pela inação do primeiro ministro da Educação, que permaneceu poucos dias no cargo. Ainda assim, no dia 2 de abril de 2019, foi criada na Câmara a Frente Parlamentar em defesa do *homeschooling*¹⁴⁶ e, 15 dias depois, foi enviado ao Congresso o PL 2.401/2019¹⁴⁷ de iniciativa do Executivo em uma parceria de Damares Alves, como ministra, e de Abraham Weintraub, ministro da Educação da época, assim como os projetos de leis anteriores, também visa a regulamentar a prática no país.

O Ministério da Educação também divulgou, em 2021, uma cartilha¹⁴⁸ com o título “Educação Domiciliar: um direito humano tanto dos pais quanto dos filhos” (Brasil, 2021), apresentando como seria a sua proposta de regulamentação para o *homeschooling* e, como fica claro pelo título, defendendo a prática. Nela, constam os seguintes pontos: 1) a definição da prática da educação domiciliar, 2) a justificativa para sua adoção com base no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, no número de países nos quais a prática seria provavelmente legalizada e no sugerido número de famílias adeptas da prática no país, 3) os propósitos da regulamentação e 4) informações sobre o processo de ensino-aprendizagem de crianças *homeschoolers* brasileiras. Conforme Moreira, Moura e Teixeira (2022, p. 11):

Dentre os propósitos da regulamentação, destaca-se o de “*Defender o DIREITO À LIBERDADE das famílias educarem os filhos e o DIREITO dos filhos à educação de qualidade, visando seu melhor desenvolvimento pessoal [...]*” (BRASIL, 2021, p. 11, grifos no original). Além disso, afirma-se que legalizar o *homeschooling* é “*Oferecer mais uma opção de educação para jovens e crianças; Respeitar o direito das famílias à liberdade educacional*” (BRASIL, 2021. p. 12). Essas afirmações criam uma falsa ideia de que hoje as famílias não teriam direito à liberdade de educarem seus filhos, contrariando a Constituição e a LDB.

A cartilha ainda se propunha responder a uma crítica constante que o *homeschooling* recebe mesmo por quem não é do campo educacional, a da limitação da socialização das crianças:

¹⁴⁶ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8h56jXB2uzM>>.

¹⁴⁷ Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2198615>>.

¹⁴⁸ Disponível em: <https://web.archive.org/web/20220412191740/https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acesso_informacao/pdf/CartilhaEducacaoDomiciliar_V1.pdf>.

a interação aconteceria dentro dos grupos de famílias que adotam o *homeschooling* e que também com os primos, colegas da comunidade, em clubes e nos condomínios em que as famílias vivem (BRASIL, 2021). De acordo com a cartilha, a socialização também poderia ocorrer em um contexto político. Nessa seção, há imagens de crianças em frente ao Palácio do Planalto, sede do poder executivo nacional, com cartazes pró-*homeschooling* e outra com uma criança discursando perante representantes do governo federal (BRASIL, 2021) (Moreira; Moura; Teixeira, 2021, p. 11).

Na esteira dos projetos de leis do Executivo são apresentados o PL 3.159/2019¹⁴⁹, pela deputada Natália Bonavides (PT-RN), contrário à regulamentação; o PL 6.188/2019¹⁵⁰, do deputado Geninho Zuliani (DEM-SP), pela regulamentação da prática. Foram propostos ainda quatro PLs: 5.162/2019¹⁵¹, 5.486/2019¹⁵², 5.541/2019¹⁵³ e 6.309/2019¹⁵⁴, pelo deputado Pastor Eurico (PATRIOTA/PE), que não são projetos de leis sobre *homeschooling* diretamente, proposições para estabelecer um estatuto da família¹⁵⁵ e que apresentam o

¹⁴⁹ Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2205161>>.

¹⁵⁰ Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2230887>>.

¹⁵¹ Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2221019>>.

¹⁵² Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2224900>>.

¹⁵³ Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2225486>>.

¹⁵⁴ Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2232231>>.

¹⁵⁵ Estatuto da Família foi o nome dado ao PL 6.583/2013 do deputado Anderson Ferreira, que, ao que parece, buscava regulamentar os direitos e deveres das famílias e detalhar as políticas públicas voltadas para elas, com base no artigo 226 da Constituição, segundo o qual a família é a base da sociedade e tem especial proteção do Estado. No entanto, o projeto definia a entidade familiar “como o núcleo social formado a partir da união entre um homem e uma mulher, por meio de casamento ou união estável, ou ainda por comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes”. Pelo seu caráter excludente, foi rechaçada por amplos setores da sociedade e, apesar de aprovada pelo Congresso, nunca foi levado à votação no Senado, tendo sido arquivado. Após esse PL, outros foram propostos com a mesma finalidade, todos do deputado Pastor Eurico, sem sucesso. A motivação para a apresentação desses projetos foi o reconhecimento legal da união homoafetiva pelo STF, em 2011.

homeschooling como direito dessas famílias¹⁵⁶. E o PL 3.262/2019¹⁵⁷, das deputadas Chris Tonietto (PSL-RJ), Caroline de Toni (PSL-SC), Bia Kicis (PSL-DF) e pelo deputado Dr. Jaziel, com vistas a descriminalizar a prática, alterando o Código Penal para excluir o *homeschooling* dos casos de abandono intelectual, constante do Código desde 1940, ainda que sem definir exatamente o que poderia ser considerado *homeschooling*.

A descriminalização sem regulamentação era o real objetivo das famílias *homeschoolers*, como deixam claros documentos produzidos pela Aned. Uma enquête feita pela associação com pais *homeschoolers* revelou que 75% deles “disseram ser preferível permanecer mais tempo sem uma regulamentação do que ter uma regulamentação muito restritiva”¹⁵⁸. Por “muito restritiva”, leia-se ter limitação e fiscalização.

Entretanto, mesmo no governo Bolsonaro, a descriminalização sem regulamentação alguma parecia a forma menos provável de se alcançar a desobrigação de enviar crianças e jovens às escolas. Ainda assim, essa frente pela descriminalização é estratégica por se colocar como possibilidade de maneira que a regulamentação da “escolarização” doméstica passasse a soar como um mal menor frente a da descriminalização pura e simples, ainda que a fiscalização, tal

¹⁵⁶ Todos esses PLs do Pastor Eurico, como se nota, comparando uns aos outros, são exatamente o mesmo, com alteração de um ou outro ponto, retirado ou acrescido. Neles, não há material suficiente sobre a prática, para que sejam aqui analisados um por um. No entanto, é bastante revelador que a permissão ao *homeschooling* seja proposta em PLs reacionários e de cunho fundamentalista religioso, que tentam estabelecer um modelo único de família. Segundo o projeto: “Diante de um contexto contemporâneo de extrema confusão e desarranjo social e familiar, faz-se necessário reafirmar o entendimento milenar de família, que é a entidade constituída a partir da união de um homem e de uma mulher, denominados respectivamente de pai e mãe, por meio de casamento ou de união estável, com ou sem a existência de filhos. Nessa definição, também está compreendida a entidade familiar formada por um ou mais filhos e apenas o pai ou a mãe”. Também é interessante notar como a mesma proposta tenta também garantir vantagens para os que vivem a vida em família de acordo com as crenças religiosas que embasam esses projetos e proibir o aborto, mesmo nas situações já previstas em lei, afirmando “a proteção da vida intrauterina desde o início da gravidez”. Um exemplo é encontrado no mencionado PL 5.541/2019, no qual o deputado-pastor pretende rever a legislação sobre imposto de renda para “incluir hipótese de isenção de imposto de renda para famílias numerosas, indicando a respectiva definição e hipótese de isenção, uma vez que essas famílias, valorizando a vida como um dom gratuito de Deus, merecem todo apoio do Estado na construção de um mundo mais aberto à vida”. O texto especifica que famílias numerosas são compostas por mais de quatro filhos e deixa claro seu alinhamento às posturas mais fundamentalistas dentro das igrejas evangélica e católica que não permitem o planejamento familiar e o uso de contraceptivos.

¹⁵⁷ Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2206168>>.

¹⁵⁸ <<https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/familias-associacoes-pro-homeschooling-questionam-proposta/>>. Acesso em 20 mar. 2025.

como prevista nos projetos de regulamentação, seja, na prática, inviável (Aquino; Moura, [2026?]).

Assim, tal como aconteceu com a militarização das escolas públicas ao se tornar uma medida encampada pelo governo federal, a proposta do *homeschooling* encontrou uma caixa de ressonância de forma que, embora não haja apelo popular para a proposta, há, segundo Lima *et al.* (2022, p. 8) uma grande força política para que a educação domiciliar seja legalizada em âmbito nacional. Essa força é sustentada, em grande medida, por figuras relacionadas diretamente ao bolsonarismo, como fica claro no para da rede em defesa do *homeschooling* no Brasil, apresentada por Lima *et al.* (2021).

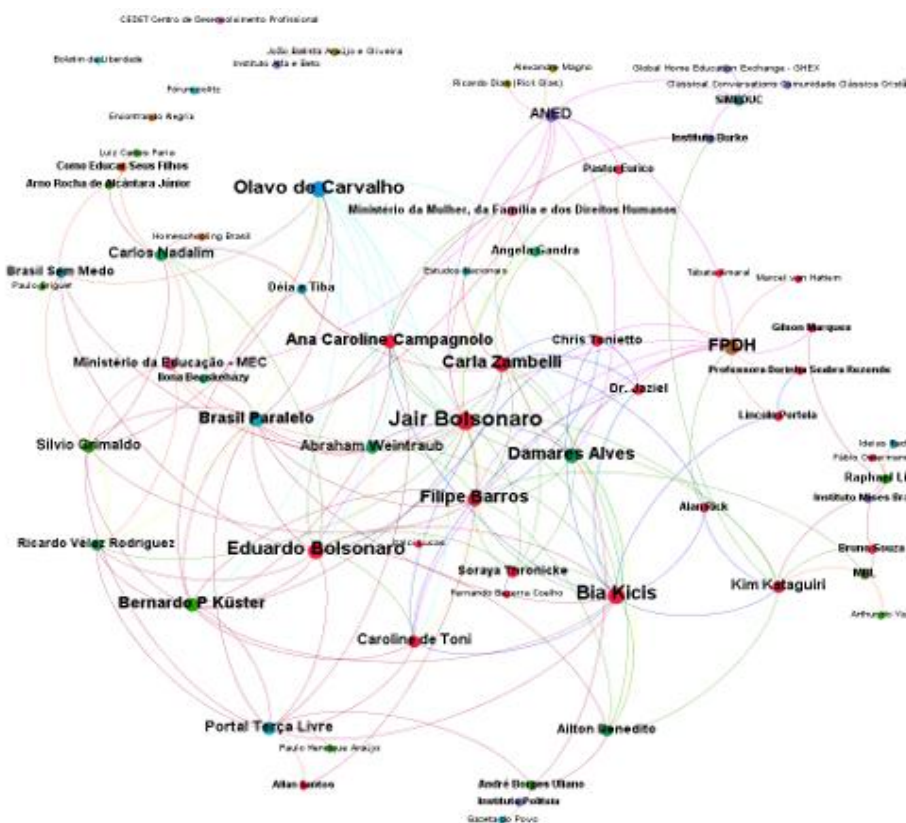


Figura 12 – Rede da Educação Familiar no Brasil
Fonte: Lima (2021, p. 11).

Dessa forma, uma combinação de fatores pode ter por motivação, além do crescimento do número de projetos de *homeschooling*, as aprovações de alguns desses projetos. Um primeiro fator teria sido o entendimento do STF de que a prática requerida não era inconstitucional, mas carecia de legislação específica, o que demonstrou não haver possibilidade real de aprovação, mesmo que com relativas restrições. A isso se somam os holofotes colocados no tema pelo governo

Bolsonaro, que fez com que a apresentação de projetos de lei de educação domiciliar se tornasse um novo empreendimento político da extrema-direita, já que o Supremo também havia submetido os projetos ESP e antigênero à segundas derrotas. Por fim, temos a eleição de Arthur Lira¹⁵⁹ para a presidência da Câmara em fevereiro de 2021.

Seu antecessor, Rodrigo Maia, se recusava a pôr em votação as chamadas “pautas morais”, afirmando que a “pauta econômica” era prioridade na casa¹⁶⁰. Dessa maneira, no dia seguinte à eleição de Lira, Bolsonaro levou ao Legislativo uma lista de 35 prioridades, entre elas o PL 2.401/2019, do Poder Executivo, relativo ao *homeschooling*. Da agenda bolsonarista para a educação, a única que realmente dependia de aprovação prévia do Legislativo era o *homeschooling* (Ximenes; Moura, 2021).

É verdade que nem todo o pacote de prioridades de Bolsonaro foi bem acolhido, mas o *homeschooling* foi. A pauta coincidia com os compromissos legislativos assumidos por Lira, os mesmos que levaram Bia Kicis, icônica bolsonarista, à presidência da mais poderosa comissão da Câmara dos Deputados, a de Constituição e Justiça (CCJ), por onde passam, a princípio, todos os projetos analisados na casa (Ximenes; Moura, 2021).

Com a chegada de uma proposta do Executivo, Maia havia decidido tirar a matéria da Comissão de Educação e criar uma comissão especial, nunca instalada devido à mudança na presidência da Casa. Outro embate se deu em torno da apensação (ou não) do PL de descriminalização (nº 3.262/2019) de Bia Kicis, Chris Tonietto e Caroline de Toni, o que foi uma medida de contenção requerida por parlamentares do PT, e determinada por Maia para segurar a tramitação. Alegando que seu projeto não discutia matéria educacional, mas matéria penal, cuja apreciação definitiva cabe à Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) da qual era presidente, Kicis consegue desapensá-lo do pacote de projetos de *homeschooling* a serem relatados por Canziani (Ximenes; Moura, 2021).

¹⁵⁹ Arthur Lira é advogado e empresário do agronegócio. Sua primeira esposa o acusou de agressões físicas, estupro e ameaça de morte. Sua candidatura à presidência da Câmara em 2021 foi apoiada por Jair Bolsonaro, o que resultou em uma *dobradinha* responsável pela criação do “orçamento secreto”. Enquanto esteve na presidência da casa, Lira arquivou mais de 140 pedidos de *impeachment* contra Bolsonaro, mas se dispôs a por o *homeschooling* em tramitação acelerada e em votação.

¹⁶⁰ Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/595903-PAUTA-ECONOMICA-E-PRIORIDADE-PARA-RODRIGO-MAIA>>.

Provavelmente, há mais de uma razão para a apresentação deste PL de descriminalização nesse momento. O primeiro seria dar ao bolsonarismo “raiz” o protagonismo e a antecedência na defesa do *homeschooling* e assim bloquear a tentativa de Lira e Canziani, representantes do Centrão, de capitalizarem, sozinhos, o tema. O segundo objetivo, relacionado ao primeiro, seria oferecer às suas bases eleitorais o que elas realmente desejavam: legalização sem regulamentação. O terceiro, um objetivo tático, seria o de reposicionar politicamente o debate na Câmara: Kicis avançaria com o projeto mais radical até o Plenário, uma espécie de *libera geral* sem regulamentação, que tornaria o projeto de regulamentação um mal menor (Ximenes; Moura, 2021).

É nesse cenário que, segundo Lima *et. al* (2022. p. 8) que:

Em dezembro de 2020, o governador Ibaneis Rocha, do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), sancionou a lei que institui a educação domiciliar em Brasília, Distrito Federal, sendo válida a partir de fevereiro de 2021 (CRUZ, 2020). Um ano depois, em dezembro de 2021, o governador de Santa Catarina, Carlos Moisés (sem partido), também sancionou uma lei para regularizar a educação domiciliar no Estado (BORGES; BATTISTELLA, 2021).

Dessa forma, em 2021, temos um pico de projetos de *homeschooling* (Aquino; Moura, [2026?]). Em março de 2022, após a aprovação de projetos de *homeschooling* no Paraná, no Distrito Federal e em Santa Catarina, foram apresentados, em nível federal, os PLs 148.586/2022 e 22/2022, do deputado Roman (PATRIOTA-PR), que autorizavam “os Estados e o Distrito Federal a legislar sobre diretrizes e bases da educação domiciliar (*homeschooling*), nos termos do parágrafo único do art. 22 da Constituição Federal de 1988”. O primeiro foi retirado pelo autor e o segundo segue aguardando parecer da Comissão de Educação da casa (Moura; Aquino, 2022). Surfando a mesma onda, alguns municípios, incluindo capitais, também regulamentam a prática, o *homeschooling* como Porto Alegre (RS)¹⁶¹, João Pessoa (PB)¹⁶², Vitória (ES)¹⁶³ e Cascavel (PR), por exemplo.

¹⁶¹ Através do **Decreto Nº 21713 DE 28/10/2022**. Disponível em: <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=438099>>.

¹⁶² <<https://joaopessoa.pb.leg.br/vereador-comemora-aprovacao-de-projeto-que-regulamenta-educacao-domiciliar/>>.

¹⁶³ <<https://www.cmv.es.gov.br/noticia/ler/9218/vereadores-aprovam-projeto-que-garante-o-direito-da-educacao-domiciliar->>.

Apesar de toda a pressão contrária ao *homeschooling* vinda da opinião pública e das centenas de manifestações públicas de entidades do campo educacional contrárias à sua aprovação, , Arthur Lira (PP-AL), alinhado ao governo, escolheu uma relatora favorável à prática com o objetivo de o colocar em pauta com celeridade.

Luísa Canziani (PTB-PR) foi nomeada para a relatoria da matéria, numa tentativa de deslocar ao “centro” algo que se sabe ser de interesse apenas do campo bolsonarista. Como relatora, Canziani tentou se distanciar do bolsonarismo e adotar um ar neutro. Em entrevistas, falava sobre a “necessidade” de regulamentar o *homeschooling* uma vez que já era praticado por muitas famílias e declarou que “só Estados totalitários excluem o papel da família na educação”, sem explicar exatamente em qual ponto a frequência de crianças à escola elimina o papel da família na educação e deixando a audiência curiosa sobre qual seria a apreciação da deputada em relação ao Estado que exclui o papel da escola na educação de crianças (Ximenes e Moura, 2021).

A deputada também fazia questão de apresentar seu substitutivo como um aprimoramento do PL 3.179/2012, do deputado Lincoln Portela, proposição mais antiga e que encabeça a pauta de regulamentação, mas a verdade é que, desse projeto, a relatora mantém apenas a ideia geral e a ementa segundo a qual o PL substitutivo “Acrescenta parágrafo ao art. 23 da Lei nº 9.394, de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional [LDB], para dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica”. A análise comparativa entre os PLs relatados e o substitutivo apresentado por Canziani feita por Ximenes e Moura (2021) mostra claramente como, apesar da tentativa de desvinculação do substitutivo do bolsonarismo, seu projeto é claramente muito mais uma mistura dos projetos apresentados pelos Bolsonaro, o pai e o filho, do que o PL 3.179/2012 relatado.

Apesar de toda a mobilização contrária feita pelo campo educacional, o projeto substitutivo de Canziani ao PL 3.179/2012 e seus apensados foi aprovado na Câmara no dia 19 de maio de 2022. Desde então, aguarda votação no Senado como PL 1.338/2022, sob relatoria do senador Flávio Arns (PODEMOS-PR).

3.7

Os argumentos em defesa do *homeschooling*

Ao longo do histórico que montamos da mobilização pelo *homeschooling* no país, fomos apresentando alguns dos argumentos utilizados nas justificativas dos PLs. Também destacamos como novos argumentos aparecem ao longo do tempo, assim como outros deixam de ser utilizados, por não fazerem sentido na atualidade, como o que diz a prática seria uma forma factível de ampliação de vagas ou mesmo de oferecimento de educação para crianças e jovens do campo. Abaixo, apresentamos um resumo dos argumentos de cada um dos projetos de lei aqui analisados:

Projetos de “Educação Domiciliar” apresentados na Câmara			
Projeto	Autor/ Partido	Ementa	Argumentos
PL 6.001/2001	Ricardo Izar (PTB/SP)	Dispõe sobre o ensino em casa.	Liberdade de ensino; violência e drogas; orientação pedagógica nem sempre condizente com as convicções filosóficas, éticas e religiosas de determinadas famílias.
PL 6.484/2002	Osorio Adriano (PFL/DF)	Institui a educação domiciliar no sistema de ensino dos estados, do Distrito Federal e dos municípios.	Ampliar as oportunidades da educação para aos cidadãos brasileiros; ampliar o número de vagas nas escolas, ao estender a educação para dentro dos lares dos estudantes.
PL 1.125/2003	Ricardo Izar (PDT/SP)	Dispõe sobre o ensino em casa.	Liberdade de ensino.
PL 3.518/2008	Henrique Afonso (PT/AC) e Miguel Martini (PHS/MG)	Acrescenta parágrafo único ao art. 81 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que institui as diretrizes e bases da educação nacional e dispõe sobre o ensino domiciliar.	Liberdade de ensino; adequar o processo ensino-aprendizagem às necessidades de cada criança; ampliar o leque de oportunidades da escolarização; desenvolvimento da autodisciplina.
PL 4.122/2008	Walter Brito Neto PRB/PB	Dispõe sobre educação domiciliar.	Má qualidade da escola pública; violência escolar; questionamento dos predominantes valores morais, religiosos, sociais;

Projetos de “Educação Domiciliar” apresentados na Câmara			
Projeto	Autor/ Partido	Ementa	Argumentos
			más companhias; distância entre a casa e a escola, com consequências a segurança; falta de escolas na zona rural.
PEC 444/2009	Wilson Picler (PDT/PR)	Acrescenta o § 4º ao art. 208 da Constituição Federal.	Não há razão para proibir no Brasil, se é permitido em outros países.
PL 3.179/2012	Lincoln Portela (PR/MG)	Acrescenta parágrafo ao art. 23 da lei nº 9.394, de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica.	Direito das famílias.
PL 3261/2015	Eduardo Bolsonaro (PSC/SP)	Autoriza o ensino domiciliar na educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio para os menores de 18 (dezoito) anos, altera dispositivos da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e da lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o ECA e dá outras providências.	Legal em outros países; ambiente escolar "pobre" e "ineficaz"; liberdade de ensino e direito dos pais; motivos ideológicos, sociais, morais, éticos e de crença; violência, drogas, sexualidade precoce, bullying, valores culturais e religiosos.
PL 1.0185/2018	Alan Rick (DEM/AC)	Altera a lei nº 9.394, de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, e a lei nº 8.069, de 1990, o ECA, para dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica.	Dar segurança jurídica às famílias e direitos iguais às/aos estudantes uma vez que o STF abriu essa possibilidade.
PL 2.401/2019	Poder Executivo	Dispõe sobre o exercício do direito à educação domiciliar, altera a lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (ECA) e a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de	Legal em outros países; assegura isonomia de direitos entre estudantes educadas/os na escola e em <i>homeschooling</i> ; ter dados sobre o <i>homeschooling</i> no Brasil;

Projetos de “Educação Domiciliar” apresentados na Câmara			
Projeto	Autor/ Partido	Ementa	Argumentos
		1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	STF abriu a possibilidade.
PL 3262/2019	Chris Tonietto (PSL/RJ), Bia Kicis (PSL/DF) e Caroline de Toni (PSL/SC)	Altera o decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para incluir o parágrafo único no seu art. 246, a fim de prever que a educação domiciliar (<i>homeschooling</i>) não configura crime de abandono intelectual.	Direito dos pais por lei natural que antecede os direitos humanos; educação não pode ter como finalidade o trabalho mas a elevação do espírito; STF abriu a possibilidade; forma tradicional de ensino.
PL 4.965/2019	Pastor Eurico (PATRIOTA/PE)	Institui o Estatuto das Famílias e a definição de entidade familiar, diretriz para a educação dos filhos, e outras providências.	A educação domiciliar como uma das prerrogativas da família.
PL 5.162/2019	Pastor Eurico (PATRIOTA/PE)	Institui o Estatuto das Famílias e a definição de entidade familiar; estabelece diretrizes para a educação formal e domiciliar dos filhos.	A educação escolar não pode ser “óbice à convivência, harmonia e prática religiosa de cada família”.
PL 5.486/2019	Pastor Eurico (PATRIOTA/PE)	Institui o Estatuto das Famílias, a definição de entidade familiar, a promoção de políticas públicas, assim como estabelece diretrizes para a educação formal e domiciliar dos filhos.	A educação escolar não pode ser “óbice à convivência, harmonia e prática religiosa de cada família”.
PL 5.541/2019	Pastor Eurico (PATRIOTA/PE)	Institui o Estatuto das Famílias, a definição de entidade familiar, a promoção de políticas públicas, assim como estabelece diretrizes para a educação formal e domiciliar dos filhos; altera a lei nº 7.713, de 22 de dezembro de 1988, para incluir hipótese de isenção de imposto de renda para famílias numerosas.	A educação escolar não pode ser “óbice à convivência, harmonia e prática religiosa de cada família”.
PL 6.188/2019	Geninho Zuliani (DEM/SP)	Acrescenta parágrafos ao art. 58 da Lei nº 9.394, de 1996, de	“O progresso da aprendizagem pode se dar de modo mais satisfatório

Projetos de “Educação Domiciliar” apresentados na Câmara			
Projeto	Autor/ Partido	Ementa	Argumentos
		diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a educação domiciliar para educandas/os que se inserem na modalidade de educação especial.	sob o regime da educação domiciliar”; os educandos destinatários da educação especial, encontram-se ao abrigo dessa deliberação da Corte Suprema e respondem a uma ingente necessidade social de famílias responsáveis por esses estudantes.
PL 6.309/2019	Pastor Eurico (PATRIOTA/PE)	Institui o Estatuto das Famílias e a definição de entidade familiar; políticas públicas para as famílias; diretrizes para a educação dos filhos; e altera a lei nº 7.713, de 22 de dezembro de 1988, para incluir hipótese de isenção de imposto de renda para famílias numerosas.	A educação escolar não pode ser “óbice à convivência, harmonia e prática religiosa de cada família”.
Projetos de “Educação Domiciliar” apresentados no Senado			
PL 490/2017	Fernando Bezerra Coelho (MDB/PE)	Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o ECA, para prever a modalidade da educação domiciliar no âmbito da educação básica.	“baixa qualidade das escolas públicas; combinado com o alto custo das instituições privadas, seja pelo ambiente carregado de violência e de desrespeito a princípios básicos de convivência nas instituições escolares de todo tipo”; legal em outros países.
PL 28/2018	Fernando Bezerra Coelho (MDB/PE)	Altera o decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 — Código Penal —, para prever que a educação domiciliar não caracteriza o crime de abandono intelectual.	“baixa qualidade das escolas públicas, ombinado com o alto custo das instituições privadas, seja pelo ambiente carregado de violência e de desrespeito a princípios básicos de convivência nas instituições escolares de todo tipo”. Legal em outros países.

Quadro 6 –Projetos de “Educação Domiciliar” apresentados na Câmara dos Deputados e no Senado.

Fonte: Elaboração própria (2025).

Como podemos perceber, há uma ampla gama de justificativas apresentadas para a legalização do *homeschooling*, que passam por justificativas claramente neoliberais pela possibilidade de aumentar o número de vagas disponíveis na educação brasileira, principalmente nas áreas rurais, como oferecer um atendimento especializado a crianças e adolescentes com necessidades especiais sem onerar aos cofres públicos, uma vez que as famílias estariam assumindo esse papel.

Essa lógica neoliberal também está presente quando se coloca que a educação (mormente pública) não atenderia aos padrões de qualidade esperados, sendo melhor que se permitisse aos responsáveis ofertá-la em casa. Esses argumentos, vale reforçar, promovem uma descridibilização de todas as escolas enquanto instituição e das escolas públicas em particular, como locais “ineficientes em ensinar” e nos quais as crianças estariam em risco de sofrer *bullying*, passar por episódios de violência, sexualização precoce e socialização com valores diferentes dos familiares.

Para isso, volta-se sempre ao argumento de que a legislação nacional e internacional garantiria que os pais têm direitos sobre a educação escolar dos filhos, o que já mostramos que se baseia em uma leitura errada das normas legais. A mesma interpretação equivocada é feita a respeito da liberdade de ensino. Moraes (2021) trata do tema, tendo como um de seus focos justamente a questão da liberdade de ensino. A partir dos trabalhos de Anísio Teixeira (1968), Florestan Fernandes (1960), Luiz Antônio Cunha (2020) e Jamil Cury (2010), ela afirma que “[...] a palavra liberdade ganhou um sentido diferenciado ao ser apropriada por grupos contrários à escola única, passando a ser atribuída à liberdade das famílias. A liberdade consistiria, sob essa visão, na possibilidade de escolha privada”. (Moraes, 2021, p. 488).

Como destacam Moreira, Moura e Teixeira (2022), a liberdade prevista é a que está posta na Constituição, em seu artigo 206, que “estabelece, como princípio da educação escolar, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas bem como a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”. Os autores ainda afirmam que é essa mesma liberdade reaparece na LDB nos incisos de II à V do artigo 3º. Assim, Moraes cita Cury, que explica bem a questão da liberdade garantida pela nossa legislação educacional:

A liberdade do ensino, ela nunca foi contestada no Brasil. Contestada assim, eu estou falando do ponto de vista jurídico. Tanto do ordenamento jurídico. A liberdade de ensino é a liberdade das escolas privadas. E as escolas privadas, elas são ligadas a iniciativa privada. E neste sentido elas são diretamente sustentadas pelas famílias. A liberdade de ensino, como o próprio nome diz, representa uma opção, por uma diferença que hipoteticamente a escola pública não dá. [...] Então, a liberdade de ensino, ela nem é propriamente da família, etc (Cury, 2010, p. 63 *apud* Moraes, 2021, p. 489).

Dessa forma, conforme Moraes (2021), não está em jogo na discussão a garantia do direito dos pais e responsáveis à liberdade de escolher que tipo de escola suas crianças e adolescentes irão estudar, se pública ou privada, se confessional ou laica, mas sim:

[...] visa radicalizar a possibilidade de escolha dos responsáveis neste processo, retirando as crianças e adolescentes do convívio social com seus pares e com professores no espaço das escolas, livrando-as do perigo de serem contaminadas por ideais comunistas ou pertinentes à discussão de gênero e sexualidades (Moraes, 2021, p. 494).

Moraes ainda considera que o *homeschooling*, assim como o ESP, e acrescentaríamos a militarização de escolas:

[...] são estratégias de desqualificação do trabalho da escola pública, que contribuem para a intensificação de um antigo discurso que acompanha a política educacional brasileira: a transferência de recursos públicos para instituições privadas de ensino, como forma de viabilizar a liberdade de escolha das famílias – a tão propagada *voucherização* do ensino (Moraes, 2021, p. 488, grifo da autora).

A esse respeito, cabe lembrar, como o fazem Lima *et. al* (2022, p. 9), que a premissa de que “o privado é melhor do que o público” é por si só neoliberal. Assim, lembremos, como faz Fernando José de Almeida (2022), que “a escola republicana é aquela que se organiza para cumprir um projeto de nação, não apenas para cumprir o projeto customizado para cada indivíduo”, e é justamente porque há um projeto de nação que a escola republicana é gratuita, para que todos a ela possam ter acesso. Assim, Penna (2019) reflete o seguinte a respeito da visão dos “perigos da escola pública” como argumento para o *homeschooling*:

Não se trata aqui de negar os problemas da escola pública, mas identificar como a possibilidade do êxodo deste espaço pode vir a prejudicá-lo enquanto uma instituição democrática que pode promover o bem comum. A escola desempenha tanto finalidades privadas como públicas: a escolarização ajuda os indivíduos a terem

acesso a melhores empregos e garante mão de obra qualificada para as empresas e indústrias, ao mesmo tempo que tenta garantir a adesão a valores democráticos que favorecem a participação dos cidadãos na vida pública. Toda sociedade se beneficia da expansão da rede pública de escolas, no entanto alguns grupos tendem a se preocupar apenas com as finalidades privadas da escolarização. É exatamente esse o movimento que os defensores da escolarização doméstica fazem, focando apenas nas suas finalidades privadas para o ensino, sejam elas quais forem (LUBIENSKI, 2000, p. 211-212). Por isso podemos entendê-la como uma forma destrutiva de privatização (PENNA, 2019, p. 15).

Entretanto, baseados em Andrade (2014), afirmam Moreira, Moura e Teixeira (2022, p. 13):

é possível notar que há uma tendência dos praticantes de *homeschooling* brasileiros não serem oriundos de escolas públicas, mas sim de escolas privadas. Assim, o argumento de que a educação presente nesse espaço público não é adequada perde sentido. Dessa maneira, se esses grupos possuem acesso a diferentes escolas privadas, podendo optar por aquela que mais se adequa ao seu ideal de educação, ensino e convivência cabe mais uma vez o questionamento sobre a escolha de retirar seus filhos de um espaço coletivo e optar em ofertá-los um ensino de cunho mais privatista possível, no seio de suas famílias.

Dessa forma, fica claro que o argumento sobre a descrença na educação pública é apenas um subterfúgio. Assim, os autores completam:

[...] os pais já gozam da liberdade de escolher a educação escolar que vai ser oferecida aos seus filhos uma vez que existem escolas públicas e privadas com relativa autonomia e inclusive escolas religiosas confessionais. Além disso, os responsáveis possuem liberdade para oferecerem a educação não escolar como bem lhes convier, desde que respeitados os direitos da criança. Que liberdade de escolha seria esta que não é contemplada pela existência de escolas públicas e privadas, leigas e confessionais, com os mais diferentes projetos político pedagógicos que podem ser lidos e discutidos por pais e responsáveis? Que liberdade de escolha seria essa que ainda não está contemplada na nossa legislação educacional? (Moreira, Moura; Teixeira, 2022, p. 11).

Fica claro que toda essa liberdade já garantida é suficiente para grupos radicais que não podem mais aceitar sequer que seus filhos são pessoas com direitos próprios, e muito menos o projeto de uma nação que visa a “construir uma sociedade livre, justa e solidária”; que “garanta o desenvolvimento nacional e que se proponha a erradicar a pobreza e a marginalização” e “reduzir as desigualdades sociais e regionais” e a “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” tal como posto na nossa Constituição de 1988 (Brasil, 1988). Mas, tendo em vista a necessidade de

aprovação da proposta pelo congresso, isso não pode ser dito abertamente. Dessa forma a Aned argumenta em seu site que:

os pais que ensinam os seus filhos em casa possuem uma preocupação com o ensino de tolerância e o respeito à diferença e à diversidade. Afirma-se, ainda, que “*estudos comprovam que os estudantes de educação domiciliar apresentam maior tolerância política e religiosa quando comparados com alunos de escolas convencionais*” (ANED, 2021). É importante pontuar que na página em questão não há menções sobre quais seriam as pesquisas que embasariam tal afirmação (Moreira; Moura; Teixeira, 2021, p. 12).

Vale destacar que a própria Associação Nacional de Educação Católica do Brasil (ANEC) posiciona-se contrariamente à proposta, tendo emitido uma nota técnica defendendo a educação feita no ambiente escolar. Na nota, chegar a falar da alegada má qualidade da educação não poder ser usada como desculpa para retirar crianças e adolescentes da escola, mas motivação para que se busque a melhoria da educação. Para Penna (2019, p. 16):

Os pais que têm tempo e recursos para investir na escolarização doméstica dos seus filhos poderiam fazer o mesmo esforço para melhorar a situação das escolas públicas. A seu êxodo das escolas públicas compromete, portanto, a capacidade desta instituição de melhorar ao responder às pressões sociais vindas de pais insatisfeitos. Além disso, o status socioeconômico de um estudante é determinante não só no seu próprio sucesso acadêmico, mas impacta também o desempenho dos seus colegas de classe. As famílias que realizam a escolarização doméstica estão preocupadas apenas com as suas finalidades privadas para a educação e se negam a arcar com os custos sociais de um projeto coletivo de educação democrática.

Dessa forma, Aquino e Moura ([2026?]) afirmam:

Qualquer debate sobre educação deve lembrar que falar de educação é falar do comum. Escolas são espaços públicos, não no sentido estreito de financiamento estatal, até porque isso também se aplica a escolas particulares, mas no sentido de serem espaços onde a sociedade enfrenta a dimensão política da sua existência coletiva e onde se deve reproduzir uma cultura de convivialidade digna entre todas as pessoas. Como outros conceitos da ofensiva antigênero, o *homeschooling* não é somente sobre *homeschooling*: é, na realidade, sobre afirmar os direitos parentais como o valor principal em decisões sobre questões supostamente familiares (Permoser; Stoeckl, 2021), sobre reafirmar a dominação dos pais sobre os filhos, e sobre recolocar quem é o sujeito do direito à educação (Aquino; Moura, [2026?]).

A ideia posta, conforme discutimos antes, é a de que não há sociedade, apenas indivíduos e suas famílias. Dentro dessa lógica, as crianças e adolescentes não têm “tempo a perder”, precisam de uma educação eficiente, que as prepare para provas,

exames e seleções. Só. A socialização para além da reprodução das crenças familiares e a subjetivação que lhes permitiria se diferenciar da família não estão em questão. Penna, ao analisar falas da ex-ministra Damares Alves, quando do lançamento do PL do Executivo pela regulamentação do *homeschooling*, evidencia que um ponto a ser problematizado em sua fala é:

[...] o argumento de que os pais poderão fazer em casa a mesma coisa que os professores, mas em menos tempo. Damares reduz a complexidade da escolarização à “aplicação de conteúdo” e desconsidera absolutamente a formação profissional dos professores. Estes não são meros aplicadores de conteúdos, mas docentes que mobilizam os seus saberes profissionais para construir conhecimento escolar no diálogo com os saberes dos estudantes (TARDIF, 2002; MONTEIRO, 2007). Veremos abaixo que o projeto de lei apresentado incorre na mesma desconsideração grosseira dos saberes profissionais dos professores. A grande questão é que esse tempo, que Damares considera como perdido com “gerenciamento da classe”, pode ser importantíssimo para qualquer concepção de educação democrática. Faz parte de uma educação através da democracia, na qual, através da socialização, inserimos os estudantes em maneiras de ser e agir compatíveis com o convívio democrático no espaço público (BIESTA, 2013, p. 264) (Penna, 2019, p. 18).

Mais uma vez, vemos que a escola republicana (e capitalista) e seus trabalhadores, os educadores, são vistos como ineficientes e facilmente substituíveis pela casa e pelos pais. Como coloca Moraes o *homeschooling* é a forma:

[...] mais extrema de descentralização e privatização na educação, uma vez que retira a criança / o adolescente de um lugar de sociabilidade e o coloca exclusivamente sob a responsabilidade do núcleo familiar. Em um só lance, deslegitima-se o lugar da escola pública como primeira experiência da vida social, na qual a diversidade existe e deve ser respeitada; e a perspectiva da profissionalização docente, uma vez que retira do professor o papel de condutor do processo educativo (Moraes, 2021, p. 496).

3.8

As críticas ao homeschooling

Ao longo de todo o texto, já fomos apresentando as críticas que o campo educacional faz ao recurso aqui debatido, tanto no Brasil quanto em outros países, no entanto gostaríamos de voltar a alguns pontos, por serem importantes, portanto merecem destaque.

A primeira questão diz respeito à proteção dada à criança e à/ao adolescente, que é rompida pelo *homeschooling*. A Constituição Brasileira afirma, em seu artigo art. 205, que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, n. p.) , e no seu artigo 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988, n. p.).

Essa responsabilidade compartilhada cria uma rede de proteção à infância, entendida como prioridade absoluta, contra os abusos que possam ser cometidos tanto pelo Estado, quanto pela família ou pela sociedade. A quebra do compartilhamento de responsabilidades quebra também a rede de proteção, tornando a/o menor mais desprotegida/o em relação a diversas formas de violência contra as quais ela/e não tem capacidade de se defender sozinha/o, quer por imaturidade, quer por ser considerada/o absolutamente incapaz (menores de 16 anos) ou relativamente incapazes (entre 16 e 18 anos) perante a lei, levando a necessidade de representação por terceiros/os com plena capacidade civil, sendo familiares ou agentes públicos.

Entretanto, ainda que haja relativo consenso quanto à prioridade absoluta da proteção à infância, ao menos na letra da lei, a discussão sobre a quem cabe prioritariamente o dever de educar ainda se apresenta em disputa. Enquanto, como já mencionamos anteriormente, a carta magna destaca o Estado, a LDB, com marcas neoliberais (FREITAS e FIGUEIRA, 2020), já inverte o protagonismo dos agentes e afirma em seu artigo 2º que “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Não por acaso. A quem cabe o protagonismo também cabe a maior parte do ônus e vice-versa. Assim, quando os pais reivindicam para si, supostamente, o ônus total da educação de seus filhos também reivindicam para si os direitos totais sobre a vida desta criança (Moreira; Moura; Teixeira, 2021).

Presas dentro de casa, crianças e adolescentes ficam suscetíveis à toda sorte de violência, de origem psicológica, física, sexual e mesmo o impedimento do convívio social, que, em si, uma violência. Manter as crianças afastadas da

sociedade e do Estado é conveniente para quem não as entende sujeitos de direitos ou para quem, embora conheça esses direitos, pretende desrespeitá-los. Temos inúmeros exemplos de casos como esse sobre a apropriação do discurso familista e da mobilização do pânico moral na educação para a violação de tais direitos.

Um deles é o caso do ex-vereador Gabriel Monteiro, eleito pelo PL-RJ e originário do MBL, cujo mandato de vereador no Rio de Janeiro foi cassado por quebra de decoro parlamentar devido a acusações de estupro, assédio sexual e vídeos forjados para a internet. O ex-vereador, que fazia sexo com menores de idade até mesmo na frente de seus assessores, chegando a filmar o ato, não teve pudor de declarar que gostava de “novinhas”. Ele era um defensor ferrenho do ESP e chegou até a ir “inspecionar” escolas para garantir que não havia doutrinação, ocasião em que certamente circulou em meio a muitas crianças e adolescentes.

Seu caso não foi o único: em Campo Grande (MT), o projeto ESP foi apresentado por Alceu Bueno, presidente estadual do PSL no período, que, pouco depois, foi condenado por exploração sexual de vulnerável. Cumpre-nos lembrar que o PL de Gabriel Monteiro divulgou sua candidatura para deputado federal mesmo depois haver contra ele diversas acusações de violência. Nesse contexto, parece existir certo apoio à violência, inclusive sexual, contra crianças e adolescentes por parte da direita. Também transparece tal tolerância nas tentativas de impedir que menores de 14 anos, idade legal para consentimento no Brasil, realizem o aborto legal previsto em lei por serem vítimas de estupro. Pode ser curioso notar que, até pessoas que se horrorizam com a violência sexual contra crianças e adolescentes podem fazê-lo somente em situações em que essas crianças e adolescentes tiveram direito à infância, um dos privilégios de classe, que, mesmo 35 anos após a aprovação do ECA, continua produzindo desigualdades e discriminação.

Assim, como quem se horroriza com a violência sexual não necessariamente se horroriza com aquela violência física ainda entendida por boa parte da população brasileira como uma forma válida de “educar”. Desse modo, o deputado federal Delegado Waldir (PSL-GO), defensor do ESP é autor do PL 4.275/2019, que revogaria a lei 13.010 de 2014, chamada pela direita de “Lei da Palmada” e pela esquerda de Lei Menino Bernardo, que estabelece o direito de crianças e adolescentes serem educadas/os e cuidadas/os sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante. O Movimento ESP, vale lembrar, rejeita dessa lei.

Considerando essas circunstâncias, indagamos: e se o projeto de *homeschooling* que aguarda votação no Senado for aprovado, todo esse aumento da vulnerabilidade de crianças e adolescentes ainda será promovido, levando a maiores gastos públicos. Como dissemos anteriormente, todos os supostos mecanismos de fiscalização são muito custosos, apesar de invariavelmente ineficientes. No entanto, previu-se a existência de aumento de custos sem, em momento nenhum, propor-se criar uma previsão sobre a origem da receita para esse financiamento, já que sequer se prevê cobrança de taxas aos pais que optarem pelo *homeschooling*. Com isso, a proposta:

[...] onera as secretarias de educação e os conselhos tutelares, órgãos de proteção à infância e à adolescência criados pelo ECA cuja implementação no país é notoriamente precária e insuficiente. A estes órgãos, inundados de demandas contra violações de todo tipo — miséria, abandono e trabalho infantil, violência, crianças em situação de rua, abuso e exploração sexual de crianças etc. — caberia somar, segundo o projeto, rotinas de fiscalização periódicas e de ofício a cada residência cadastrada para o *homeschooling* (Ximenes; Moura, 2022).

Inacreditavelmente, diante de tanta demanda por mais recursos para aumentar e efetivar a rede de proteção à infância, estamos aprovando PLs que destinarão recursos para um projeto que, ao contrário do que se espera, retiram as crianças e adolescentes dessa rede. Ainda mais se pensarmos na possibilidade de que esses recursos saiam da verba destinada para a educação pública.

Um projeto que se apresenta como alternativa à presumida má qualidade da educação pública vai ser o responsável por precariza-la ainda mais. É difícil acreditar que, por exemplo, para famílias chefiadas e sustentadas por mulheres racializadas e pobres, o “ensino domiciliar” seja visto como um direito dos pais e não como uma perda de uma garantia essencial para famílias pobres: o direito à educação. E, como tem sido bastante discutido, justamente essas mulheres são o principal público-alvo da campanha de reeleição do genocida Jair Bolsonaro, adjetivo paropriado já que essas mulheres, pretas e pobres, estão na base das igrejas evangélicas pentecostais.

Às secretarias de educação, além de dar suporte às atribuições destinadas pelo projeto às escolas, restaria uma obrigação genérica de viabilizar, a todo custo, a modalidade definida no projeto: “os sistemas de ensino adotarão providências que assegurem e viabilizem o exercício do direito de opção dos pais ou responsáveis legais pela educação domiciliar, bem como sua prática, nos termos desta Lei”. Abre-

se, assim, uma via para que novas demandas de apoio ao homeschooling sejam apresentadas e aprovadas. As redes públicas estariam obrigadas a comprar materiais didáticos adaptados à educação domiciliar e distribuí-los aos *homeschoolers* nelas cadastrados? E em relação aos custos adicionais com tarifas de luz e internet? (Ximenes; Moura, 2022).

Como dissemos ao longo de todo o capítulo, o *homeschooling* é indissociável do familismo que despeja na família todo o trabalho da reprodução social, desresponsabilizando o Estado de suas obrigações constitucionais, ao mesmo tempo que monta um arsenal jurídico para tratar as escolas como meros apêndices da família (Moura; Aquino, 2022). Assim, a “escolarização” doméstica” vai ainda mais fundo na pretensão do ESP de subjugar parte do currículo — as temáticas de gênero, sobretudo — ao poder de veto de famílias e igrejas. Assim, esses sujeitos mostram desejar submeter

[...] toda a escolarização e esvaziar o direito incondicional e indisponível de crianças e adolescentes a acessar escolas, regredindo a um padrão de proteção infantil anterior a 1940, ano de incorporação do crime de abandono intelectual ao Código Penal brasileiro, ainda hoje a principal vedação (Ximenes; Moura, 2021).

Desse modo, podemos afirmar que a política familista na educação impacta negativamente o direito à educação de crianças e adolescentes, reforça o juridicamente extinto pátrio poder, e onera sobremaneira as mulheres da família, aprofundando desigualdades de gênero no que se refere ao cuidado. Por isso, não podemos permitir que estes grupos ultraconservadores e fundamentalistas religiosos continuem falando sem contrapontos. É preciso impedir que a sociedade volte a acreditar que crianças e adolescentes não são sujeitos de direitos e que seus responsáveis têm direitos absolutos sobre elas/es.

Mas a sociedade realmente não parece disposta a permitir a retirada de crianças da escola, embora aparente concordar em impedir a abordagem de determinados temas considerados por alguns setores como inadequados, ou ainda pouco disposta a barrar a tendência à militarização do ensino. Na já citada pesquisa *Educação, Valores e Direitos*, quando perguntada sobre o ensino domiciliar/homeschooling, a grande maioria da população (99%) julgou que frequentar a escola é importante para as crianças e 78% discordaram que pais devem ter o direito de tirar suas filhas e seus filhos da escola e ensiná-las/os em casa.

Quando indagados sobre a inclusão de alunos com deficiência, 80% dos brasileiros são a favor da inclusão de crianças e adolescentes com deficiência em colégios convencionais. Na pesquisa qualitativa, ficou claro que havia uma motivação bastante concreta: as crianças sem deficiência já estudam com crianças com deficiência e já não se pode mais pensar nas escolas sem essas crianças já que todas são amigas (Hoshino, 2020). Fica muito claro que a população brasileira não acredita ser benéfico apenas para crianças e adolescentes com deficiência estar em meio a crianças sem deficiências, pois sujeitos sem deficiência se beneficiam do convívio com crianças e adolescentes com deficiência. Uma opinião muito diferente da emitida pelo pastor, e então ministro da educação (Coletta; Saldaña; Vargas, 2022), Milton Ribeiro, para quem alunos com deficiência atrapalham o aprendizado dos outros alunos (Poder, 2021).

Fica nítido, assim, que diagnosticar a necessidade de mais recursos para equipar as escolas e contratar profissionais para crianças com deficiências (Alonso, 2013) é completamente diferente de querer excluir essas crianças das escolas regulares.

É preciso que o campo educacional deixe claro quem luta em defesa da família. Quem empodera as crianças para manterem sua sanidade mental em uma sociedade racista e machista que as sexualiza¹⁶⁴, as criminaliza¹⁶⁵ e que não as trata como sujeitas de direitos¹⁶⁶, mas apenas como consumidoras¹⁶⁷ e possível mão de obra ainda mais barata e precarizada¹⁶⁸. Quem luta contra a violência obstétrica, que luta por licença maternidade e amamentação, por vagas em creches para dar suporte a mães trabalhadoras, por uma escola pública de qualidade, por comida farta e sem veneno, contra a diminuição da maioridade penal, por vacina, saúde pública e por emprego e renda. É o campo educacional que historicamente está ao lado de outras lutas pelo direito das crianças, seus pais e suas mães. É o campo educacional que luta pelo direito à história e à memória e pelo presente e futuro.

¹⁶⁴ <<https://www.estadao.com.br/estadao-verifica/aborto-legal-estupro-vulneravel/>>

¹⁶⁵ <<https://www.cnnbrasil.com.br/politica/pre-candidatos-a-presidencia-falam-sobre-a-reducao-da-maioridade-penal/>>.

¹⁶⁶ <<https://www.camara.leg.br/noticias/585236-proposta-revoga-lei-da-palmada-e-cria-seis-deveres-para-criancas-e-adolescentes/>>.

¹⁶⁷ <<https://web.archive.org/web/20221116225822/https://www.mises.org.br/Article.aspx?id=1385>>.

¹⁶⁸ <<https://economia.ig.com.br/2020-09-11/bolsonaro-volta-a-defender-trabalho-infantil-deixa-a-molecada-trabalhar.html>>.

4

A militarização de escolas e a militarização da vida

Escola pública, tão descurada pelos governos militares que, em nome da salvação do país da praga comunista e da corrupção, quase a destruíram (Freire, 2011 p. 32).

O governo Bolsonaro deixou explícito o uso político do passado autoritário do país com a mobilização de ideias, slogans e signos de governos autoritários do Brasil, mas não apenas dele, também de Portugal, visto como país-irmão. Assim, mobilizou-se o passado da ditadura militar brasileira, mas também o do movimento integralista, a experiência fascista tupiniquim, e seu irmão, o salazarismo português.

É bastante significativo a esse respeito que, para a comemoração do bicentenário da independência do país, Bolsonaro tenha realizado uma necrocomemoração, tendo trazido o coração embalsamado do monarca português, dando destaque na cerimônia ao lema do Estado-Novo português, compartilhado também pelos integralistas brasileiros: “Deus, Pátria e Família.” Assim, Bolsonaro proclamou na cerimônia “Dois países unidos pela História, ligados pelo coração. Duzentos anos de independência. Pela frente, uma eternidade em liberdade. Deus, pátria e família. Viva Portugal, viva o Brasil!”, causando espanto até nos jornalistas portugueses que acompanhavam a cerimônia. A centralidade do discurso em defesa da “família” contra a ameaça comunista foi forte também durante a ditadura militar brasileira. Basta lembrar as inúmeras “Marchas da Família com Deus pela Liberdade”, posteriormente chamadas de “Marchas da Vitória”, que ocorreram entre março e junho de 1964 contra o governo João Goulart e em defesa do golpismo. Familismo e militarismo andam juntos na história brasileira.

Nos últimos anos, muito se tem pensado sobre a militarização da educação brasileira. De modo geral, os estudos têm se concentrado no processo de militarização das escolas públicas sob diferentes enfoques. Até 2019, havia uma concentração, principalmente, em descrever as formas como diferentes estados militarizaram escolas de suas redes de ensino, caso de Goiás, Bahia e Amazonas. A partir daí, a produção se dividiu entre a análise dos processos de militarização nos estados já citados e de um novo, o Paraná, além, obviamente, da implantação do

Pecim. Após o fim do governo Bolsonaro, uma nova leva de artigos tratam dos novos projetos para militarização das redes de educação do estado de São Paulo e do Paraná. Contudo, afirma Cássio (2025, p. 17), “a informação disponível sobre a quantidade de escolas militarizadas no país e sobre a evolução do fenômeno da militarização ainda se encontra um tanto fragmentada”.

Os trabalhos, em sua maioria, tratam da legislação que cria o Pecim, ou os processos de militarização das redes estaduais fazem um histórico dos processos de militarização no país, a forma como este processo se dá e buscam levantar dados sobre o número de escolas militarizadas, apresentam e desconstruem os argumentos em prol da militarização, explicam o que significa, em termos conceituais e na prática, militarizar escolas, como isso fere os direitos dos alunos, a autonomia pedagógica, o princípio da gestão democrática e a legislação nacional e internacional sobre educação. A maioria dos trabalhos se preocupa em diferenciar escolas militarizadas (ou escolas cívico-militares) de colégios militares ou destes e de escola militares.

Catarina Santos, Miriam Alves e Marcelo Bordin (2023) entendem que a presença dos militares na educação de maneira geral faz parte de um processo de hipermilitarização da educação e da sociedade. Como entendemos que a militarização da vida, e da educação em particular, é um dos pilares da extrema direita brasileira, acreditamos que esse tipo de discussão sobre a dimensão, ideológica e prática, da educação militar no Brasil de maneira ampla é essencial. Assim, nos propomos realizar um duplo movimento: diferenciar os tipos de escola com a presença de militares e evidenciar como seguem lógicas, princípios e valores semelhantes.

Este capítulo se baseia prioritariamente em uma discussão bibliográfica¹⁶⁹ que será cotejada com discussões de fontes primárias, fruto do levantamento realizado por Aquino e Moura ([2025?]). Para redação do capítulo, além dos artigos já citados, dialogamos também com Catarina Santos e Rodrigo Pereira (2018), Miriam Fábila Alves, Mirza Seabra Toschi e Neusa Ferreira (2018), Miriam Alves e Mirza Toschi (2019), Salomão Ximenes, Carolina Stuchi e Márcio Alan Moreira (2019), Catarina Santos e Daniel Cara (2020), Catarina Santos (2021), Catarina

¹⁶⁹ Novamente, nesta primeira menção aos textos, optamos por apresentar o primeiro nome da/os autoras/es para explicitar nomes de autoras mulheres e para destacar a relevância da produção feminina (e feminista) sobre o tema.

Santos e Miriam Alves (2023), Catarina Santos, Miriam Alves e Andréia Lacé (2023), Catarina Santos, Salomão Ximenes e Miriam Alves (2024), Eduardo Santos (2024), Viviane Merlim Moraes (2024), Deborah Duprat (2025), Hamilton Harley (2025), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (2025), Jaqueline Santos e Suelaine Carneiro (2025), Ela Wiecko de Castilho (2025), Marina Araújo (2025), Gabriele Bezerra e Gustavo Santos (2025), Denise Carreira (2025), Lígia Ziggiotti de Oliveira (2025) e Bárbara Lopes (2025).

O capítulo está dividido nas seguintes seções: o que é, quando surge no Brasil, diferentes tipos de militarização por estados, o programa de escolas cívico-militares, o governo do PT acaba com o Pecim, a nova leva de militarização, o quantitativo de escolas militarizadas hoje, argumentos a favor e, as críticas à militarização.

4.1

O que é a militarização da educação no Brasil?

A questão da militarização da educação no Brasil talvez seja, das temáticas relacionadas à extrema-direita, a que mais desperta confusão na sociedade civil e até mesmo dentro do próprio campo educacional. Tal fato se dá, em grande medida, devido ao uso de termos inadequados, utilizados de maneira intercambiada para se referir a diferentes tipos de educação militarizada. Dessa forma, é fundamental esclarecer quais são os diferentes tipos de educação militarizada existentes no Brasil hoje:

- a) escolas militares;
- b) colégios militares;
- c) as escolas públicas militarizadas, que desde 2019 também são conhecidas por escolas cívico-militares;
- d) as escolas privadas militarizadas.

É importante sublinhar que a confusão entre os termos também é uma estratégia discursiva das/os defensoras/es da militarização de escolas, que se

aproveitam da fama da suposta qualidade das escolas e dos colégios militares para vender a ideia da militarização das escolas públicas como uma solução para os supostos problemas da educação brasileira, como veremos ao longo do capítulo.

A seguir, apresentamos cada um dos tipos de educação militarizada existente no Brasil hoje, começando por sintetizar as informações no quadro comparativo abaixo:

Tipo de escola	Vinculação orçamentária	Legislação educacional	Objetivo declarado	Público-Alvo
Escolas militares	Ministério da Defesa	Ministério da Defesa	Formação de pessoal militar	Candidatos a oficiais e praças ¹⁷⁰
Colégios militares	Ministério da Defesa ou Secretarias de Segurança Pública	Ministério da Educação	Fornecer educação básica	População civil (prioritariamente filhos de militares)
Escolas públicas militarizadas	Ministério da Educação e Secretarias de Educação	Ministério da Educação	Fornecer educação básica	População civil
Escolas privadas militarizadas	Recursos privados	Ministério da Educação	Fornecer educação básica	População civil

Quadro 7 – Quadro comparativo tipos de Educação Militarizada

Fonte: Elaboração própria (2025).

Escolas militares são estabelecimentos federais de ensino militar cuja responsabilidade é formação inicial e continuada das/os oficiais ou sargentos de carreira das respectivas corporações, assim como as existentes em praticamente todos os locais do mundo. Entretanto, no caso brasileiro, além de vinculação às três

¹⁷⁰ Há também 3 casos específicos: A EsPCex (do exército), o Colégio Naval (da marinha) e a EPCAr (da aeronáutica), são escolas de nível médio preparatórias para o ingresso às academias de formação de oficiais das Forças Armadas, regulamentadas e subordinadas aos departamentos de ensino das respectivas forças, onde alunos de ensino médio, que já realizaram concurso para ingresso nestas respectivas escolas, possuem formação com conteúdo determinados pela LDB, mas já com atributos e adestramento militar, sujeitos às respectivas regras disciplinares e recebendo soldo.

forças — Exército¹⁷¹, Marinha¹⁷² e Aeronáutica¹⁷³ —, também existe a Polícia e o Corpo de Bombeiros que também são militares¹⁷⁴. É importante sempre lembrar que essas forças de segurança não existem para defender o país de uma ameaça estrangeira, mas, supostamente, para defender a própria população, portanto não deveriam ser militarizadas, o que, por si só, é uma excrescência quando pensamos nas instituições oferecendo formação de seu pessoal.

O ingresso nas escolas militares acontece por meio de concurso público nacional, composto por provas de conhecimentos, testes físicos e exames médicos. As/Os ingressantes se tornam marinheiras/os ou soldadas/os ou aspirantes ao posto de sargento ou de oficial, recebem soldo e algumas gratificações, e passam a desfrutar de benefícios, como o acesso ao serviço de saúde da sua respectiva força.

Segundo o artigo 83 da LDB, essas escolas de formação de militares, que atuam nas diferentes forças devem ser reguladas em leis específicas¹⁷⁵ e os estudos

¹⁷¹ No Exército Brasileiro, o ensino militar é ofertado pelas seguintes instituições: Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN), Instituto Militar de Engenharia (IME), Escola de Saúde do Exército (EsSEx), Escola de Formação Complementar do Exército (EsFCEx), Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais (EsAO), Escola de Comando e Estado-Maior do Exército (ECEME), Instituto de Pesquisa da Capacitação Física do Exército, Escola de Sargentos das Armas (EsSA), Escola de Sargentos de Logística (EsSLog), Escola de Instrução Especializada (EsIE), Escola de Saúde do Exército (EsSEx), Centro de instrução de Aviação do Exército (CiAvEx), Escola de Aperfeiçoamento de Sargentos das Armas (EASA), Escola de Comunicações do Exército e Centro Tecnológico do Exército (CTEx).

¹⁷² A Marinha do Brasil oferece ensino militar é via Escola Naval (EN), Centro de Instrução Almirante Wandenkolk (CIAW), Escola de Guerra Naval (EGN), Centro de Instrução e Adestramento Almirante Newton Braga (CIANB), Centro de Instrução Almirante Alexandrino (CIAA), Centro de Instrução Almirante Sylvio de Camargo (CIASC), Diretoria de Hidrografia e Navegação (DHN), Hospital Naval Marcílio Dias (HNMD), Centro de Instrução e Adestramento Almirante Attila Monteiro Aché (CIAMA), Centro de Instrução e Adestramento Aeronaval Almirante José Maria do Amaral Oliveira (CIAAN), Centro de Coordenação de Estudos em São Paulo (CCEMSP), Escolas de Aprendizes-Marinheiros (EAM), Centro Tecnológico da Marinha em São Paulo (CTMSP), Instituto de Estudos do Mar Almirante Paulo Moreira (IEAPM), Instituto de Pesquisas da Marinha (IPqM), Centro de Análise e Sistemas Navais (CASNAV) e o Centro de Hidrografia da Marinha (CHM).

¹⁷³ Por sua vez, a Força Aérea Brasileira tem ensino militar é ofertado pelas seguintes instituições: Escola de Especialistas da Aeronáutica (EEAR), Escola Preparatória de Cadetes do Ar (EPCAR), Centro de Instrução e Adaptação da Aeronáutica (CIAAR), Comando Aéreo (COMAR), Academia da Força Aérea (AFA) e Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA), Academia da Força Aérea (AFA), Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), Centro de Instrução e Adaptação da Aeronáutica (CIAAR), Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais da Aeronáutica (EAOAR), Escola de Comando e Estado-Maior da Aeronáutica (Ecemar), Universidade da Força Aérea (Unifa), Escola de Especialistas de Aeronáutica (EEAR), Instituto de Aeronáutica e Espaço (IAE), Instituto de Estudos Avançados (IEAv) e Instituto de Fomento e Coordenação Industrial (IFI).

¹⁷⁴ Por serem militarizadas, essas instituições são consideradas forças reservas do Exército, que, por isso, deve indicar seus comandantes gerais e sua estrutura emula a das Forças Armadas, tendo como foco o respeito pela hierarquia e a disciplina.

¹⁷⁵ No Exército Brasileiro o ensino militar é regido pela Lei 9.786, de 8 de fevereiro de 1999. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9786.htm>. Já na Marinha do Brasil o ensino militar é regido pela Lei 11.279/2006, de 9 de fevereiro de 2006. Disponível em:

ali realizados são reconhecidos como equivalentes a outros sistemas de ensino, desde que cumpram as normas estabelecidas por eles. No documento Estratégia Nacional de Defesa (Brasil, 2020), estão estabelecidas as diretrizes para capacitação das Forças Armadas para atuar em tempos de paz e de crise. Nele, está previsto que as instituições militares devem incorporar em seus currículos disciplinas que abordem noções de direito constitucional e de direitos humanos. Perguntamo-nos que formação é oferecida a esses (futuros) militares. Desde a tentativa de golpe de Estado de 8 de janeiro de 2023 (Teixeira, 2024) muito tem sido discutido sobre como as ideias do advogado Ives Gandra sobre o suposto Poder Moderador¹⁷⁶ das forças armadas circula nos ecossistemas militares, incluindo as suas escolas de formação. Ives Gandra Martins é um jurista brasileiro, católico conservador, membro da Opus Dei, apoiador de Bolsonaro e fundador do *think tank* Instituto Brasileiro de Direito e Religião (IBDR), do qual faz parte também a sua filha Ângela Gandra, que ocupou um dos principais cargos no MMFDH, como tratamos no capítulo anterior.

Os chamados **Colégios Militares** são também vinculados às Forças Armadas, no caso ao Exército, ou às corporações militares (Polícia Militar e Corpo de Bombeiros) dos estados ou do Distrito Federal. O Exército Brasileiro possui 15 colégios¹⁷⁷, integrando o **Sistema Colégio Militar do Brasil**¹⁷⁸, que oferece o segundo segmento do ensino fundamental e o ensino médio. Além das escolas do Exército, temos ainda as das Polícias Militares, os **Colégios Tiradentes**¹⁷⁹, e as

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11279.htm>. E na Força Aérea Brasileira (FAB) o ensino militar é regido pela Lei nº 12.464, de 4 de agosto de 2011. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12464.htm>.

¹⁷⁶ A tese de Ives Gandra defende que o artigo 142 da Constituição Federal que permitiria às Forças Armadas atuarem como um "Poder Moderador" em casos de conflitos entre os poderes Executivo, Legislativo e Judiciário "restabelecendo a ordem". A interpretação abre espaço para a intervenção das Forças Armadas na política e à possibilidade de golpe militar.

¹⁷⁷ São eles: Colégio Militar de Belém (CMBel), Colégio Militar da Vila Militar (CMVM), Colégio Militar de Belo Horizonte (CMBH), Colégio Militar de Brasília (CMB), Colégio Militar de Campo Grande (CMCG), Colégio Militar de Curitiba (CMC), Colégio Militar de Fortaleza (CMF), Colégio Militar de Juiz de Fora (CMJF), Colégio Militar de Manaus (CMM), Colégio Militar de Porto Alegre (CMPA), Colégio Militar de Recife (CMR), Colégio Militar Do Rio de Janeiro (CMRJ), Colégio Militar de Salvador (CMS), Colégio Militar de Santa Maria (CMSM) e Colégio Militar de São Paulo (CMSP).

¹⁷⁸ Para mais informações, consultar o site do sistema. Disponível em: <<https://www.eb.mil.br/web/rp/colégio-militar>>.

¹⁷⁹ Um exemplo é o Colégio Militar Tiradentes do Distrito Federal. Disponível em: <<https://www.colegiomilitartiradentes.com.br/>>.

escolas do Corpo de Bombeiros chamadas de **Colégio Militar Dom Pedro II**¹⁸⁰. Conforme Santos (2021), os Colégios Tiradentes são vinculados e mantidos pelas Secretarias de Estado de Segurança Pública e funcionam nos mesmos moldes dos colégios das demais corporações. O autor destaca também que o estado de Minas Gerais possui a maior quantidade desses colégios.

Essas instituições são comumente geridas e financiadas por essas corporações com recursos da área de segurança, contando, em alguns casos, com cessão de profissionais do magistério pelas Secretarias de Estado da Educação, para atuarem como professores (SANTOS, 2021) no caso dos colégios das forças estaduais, ou profissionais do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT)¹⁸¹, no caso dos colégios do Exército. Dessa forma, materialmente, os colégios militares são muito mais próximos das escolas militares do que das escolas públicas militarizadas. Há muitos estudos dedicados a destacar essas diferenças.

Equipados com boas bibliotecas de acervo diversificado, laboratórios e diversos espaços para práticas de esportes, os colégios de Exército possuem um conjunto de características próprias, condições diferenciadas, selecionam os/as alunos/as, cobram taxas e são financiados com recursos do Ministério da Defesa. Como apontam Catarina Santos e Daniel Cara (2020), o custo aluno-ano é de aproximadamente 18 a 19 mil, ou seja, valor cerca de três vezes maior que o das escolas civis públicas; além disso, esses colégios têm um quadro docente composto por professores/as civis e professores/as militares com salários superiores a 10 mil reais. Os/As professores/as militares, categoria que vem crescendo a cada ano, têm possibilidade de progressão de carreira e ascensão de patentes, do mesmo modo que os/as demais militares que não são professores/as (Alves; Santos; Bordin, 2023, p. 51).

Em seu artigo sobre a hipermilitarização da educação brasileira Alves, Santos e Bordin (2024) discutem que uma das faces desse fenômeno é justamente a redução do número de professoras/es civis nos colégios militares e o aumento de professoras/es da carreira militar, especialmente nas “disciplinas estratégicas” e nos maiores colégios militares do país, o de Brasília e o do Rio de Janeiro:

¹⁸⁰ O nome dos colégios dos bombeiros é Dom Pedro II como uma homenagem ao imperador que criou o Corpo de Bombeiros da Corte, em 2 de julho de 1856, sendo também o patrono da instituição.

¹⁸¹ A carreira de docentes federais tem duas denominações: a dos professoras/es do magistério superior e a das/os professoras/es do magistério do ensino básico, técnico e tecnológico (EBTT). O segundo contempla docentes das Escolas/Colégios de Aplicação, Colégio/Escolas Militares, Institutos Federais Tecnológicos e Universidade Tecnológica, atuantes na educação básica federal, regular e técnico-profissionalizante, assim como nos cursos superiores na modalidade tecnológico. A carreira EBTT foi instituída pela lei 11.784 de 2008.

Uma matéria do jornalista Lucas Marchesini (2023) para o jornal *Folha de S. Paulo*, aponta como o Exército vem reduzindo a quantidade de professores/as civis, em um movimento que privilegia uma formação baseada no “pensamento da caserna”. Segundo a matéria, desde 2018, o número de professores/as civis nos colégios militares caiu de 711 para 666, o que representa uma queda de 6,8%. Em contrapartida, no mesmo período, houve um aumento de 59% de docentes militares, passando de 100 para 159. Ainda segundo dados da *Folha de S. Paulo*, não se trata só do crescimento quantitativo, mas da “ocupação de postos-chave, como as aulas de história”, na qual se ensinam conteúdos como o civil-golpe militar de 1964, comumente designado pelos integrantes das Forças Armadas como ‘revolução’ (MARCHESINI, 2023) (Alves; Santos; Bordin, 2023, p. 49).

Nessas escolas, os livros didáticos utilizados não fazem necessariamente parte do PNLD, que fornece livros de todas as disciplinas básicas, usados em todas as outras escolas públicas do país. Um exemplo é o livro de História utilizado, editado pela gráfica do Exército no qual, ao contrário de todos os outros livros didáticos de história aprovados pelo PNLD, não passaram pela avaliação de especialistas de suas respectivas áreas de saber e no qual o golpe de Estado e a ditadura militar são apresentados de maneira apologética (Teixeira, 2014).

Como vimos, os colégios militares são, em várias questões, muito próximos das escolas militares, no entanto *devem* se submeter às normativas da educação brasileira, “como a Constituição Federal de 1988, a atual Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional – LDB, Lei n. 9.394/1996 e legislações correlatas” (Alves; Santos; Bordin, 2024, p. 51), uma vez que se destinam à formação básica de civis, embora “Apesar disso, se baseiam fortemente na lógica das corporações e seus regimentos” (Alves; Santos; Bordin, 2024, p. 51), e as vagas se destinam prioritariamente aos dependentes dos militares das respectivas corporações, que, devemos lembrar, são civis, e as vagas ociosas para os civis em geral que, nesse caso, acessam essas escolas via concurso público. Apesar de as/os jovens estudantes dessas instituições serem civis, elas/es “são educados/as conformes valores, costumes e tradições do Exército Brasileiro, por meio de práticas didático-pedagógicas subordinadas às normas e prescrições do Sistema de Ensino do Exército” (Alves; Santos; Bordin, 2024, p. 51), inclusive utilizam uniformes que emulam fardamento militar e devem marchar e formar.

O surgimento dos colégios militares como instituições escolares equipadas e preparadas materialmente, pedagogicamente e profissionalmente para oferecer uma educação de qualidade, e com a criação de um subsistema privilegiado pelo aparato

público, chama a atenção por cobrarem taxas mensais e exigirem uniformes/fardas caros impossíveis de serem custeados por famílias mais pobres. Além disso, excluem os alunos (indisciplinados, com problemas de aprendizagem) que não se ajustam à estrutura da escola (Alves; Toschi; Ferreira, 2019, p. 277).

Sobre os colégios militares. é importante destacar duas coisas: “o primeiro Colégio Militar no Brasil foi constituído ainda no final do século XIX, no período da Proclamação da República” (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 2025, p. 39); “em que pese ofertarem o ensino no âmbito da educação básica brasileira, têm uma regulação própria e representatividade residual no total do sistema de ensino do país” (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 2025, p. 39). Trazemos essas informações sem nenhuma intenção de naturalizar a existência desse tipo de instituição, nossa intenção é apenas diferenciá-las das escolas públicas militarizadas, das quais trataremos no ponto seguinte.

É preciso notar que, ainda que sejam escolas públicas, há um caráter privatista muito forte nessas escolas, seja pelo financiamento das forças de segurança, pela reserva de vaga para dependentes de militares, pelo acesso por concurso ou pela cobrança de mensalidades e taxas. A respeito da reserva de vagas, Santos, Alves e Lace (2023) afirmam que “diferente das demais escolas civis públicas, nas quais não podem existir reserva de vagas e nem processo seletivo, ao serem militarizadas, têm essa regra modificada de acordo com os interesses das corporações dos estados”. (Santos; Alves; Lace, 2023, p. 14) e que “escolas públicas militarizadas nas redes como a de Goiás e da Bahia reservam mais de 50% das vagas para dependentes de funcionários militares e civis das suas respectivas corporações”.

Como geralmente são financiadas pelas corporações, em alguns casos essas escolas possuem um caráter público e privado, tendo em vista que são mantidas pelas mensalidades pagas por estudantes ou pais/mães/responsáveis, ao mesmo tempo em que participam de programas do Governo Federal, financiados com os recursos da educação. Além disso, contam com os recursos da corporação, instalações prediais públicas e convênios com as secretarias de educação, que disponibilizam professores/as para atuar nessas escolas (Alves; Santos; Bordin, 2024, p. 52).

Assim, não é de se estranhar que escolas privadas também se aproveitem da demanda criada e não plenamente atendida pelos colégios militares para oferecer, supostamente, o mesmo serviço de maneira privada:

Na esfera privada, as chamadas **Escolas Privadas Militares** utilizam a metodologia dos colégios da Polícia Militar, vinculando-se a militares e outras redes que levam o nome da Polícia Militar, mas não pertencem à corporação. Como exemplo, o Colégio da Vila Militar, no Paraná, uma instituição privada implantada pela Associação da Vila Militar, com o objetivo, segundo as normas, de “resgatar valores de cidadania, de civismo e de patriotismo” por meio da oferta de uma educação com “bases filosóficas na hierarquia e na disciplina militar” (SANTOS, 2021b, p. 137) (Alves; Santos; Bordin, 2024, p. 52).

Por fim, as **escolas cívico-militares** ou **escolas militarizadas** são escolas pertencentes às redes públicas de educação, municipais ou estaduais, portanto, devendo se submeter à legislação educacional brasileira e que deveriam, tal qual, qualquer outra escola das redes, atender à população de maneira geral, sem acesso por concurso público, sem reserva de vagas, sem cobrança de mensalidades ou taxas e com educadores civis. No entanto, nos últimos 30 anos tem havido um processo de militarização das escolas públicas. Ou seja:

o processo de repasse das gestões administrativa, disciplinar e, às vezes, pedagógica das escolas civis públicas, vinculadas às secretarias distrital, estaduais e municipais de educação, para o comando de militares sobretudo das Polícias Militares (PM) e do Corpo de Bombeiros, mas também do Exército e demais Forças. Além disso, pode ocorrer contrato entre secretarias municipais e organizações não governamentais (ONG) criadas e mantidas por policiais militares, da reserva ou da ativa, que vendem a “metodologia” de ensino das PM aos sistemas de ensino (SANTOS, 2021, p. 7).

Fernando Abrucio destaca que “nenhum país com resultados destacados em política educacional adota um padrão similar a essa nova 'jabuticaba' brasileira. Militarizar funcionamento de escolas não é característica nem de governos próximos do autoritarismo, como a China.”¹⁸² O que reitera nosso ponto da importância do militarismo na sociedade brasileira e a naturalização da presença dos militares na educação pela sociedade brasileira e mesmo por governos que se apresentam como sendo de esquerda.

duas políticas divergentes para a educação básica brasileira envolvendo militares, porém, com algumas conexões ideológicas. Em linhas gerais, trata-se de: 1) Criação de escolas militares públicas de educação básica – política que nos remonta ao século XIX, que teve momentos de crescimento pontual, mas que não ganhou força significativa nas últimas décadas; 2) Política de militarização de escolas públicas civilizadas – movimento que se inicia na década de 1990 de forma localizada e pontual, tem momentos de expansão até meados de 2012 e, posteriormente, passa a

¹⁸² Declaração na matéria disponível em: <<https://tab.uol.com.br/noticias/redacao/2024/08/26/escolas-militarizadas-crescem-e-unem-governos-de-direita-e-esquerda.htm>>.

crescer de forma mais perceptível (Goulart, 2022; Santos, 2020; Santos *et al.*, 2019). Sob a alcunha generalizadora de “escola militar”, as duas políticas são apresentadas à sociedade por diferentes agentes e setores do poder público como um mesmo projeto (SANTOS, 2024, p. 572).

E como vem sendo muito discutido desde o governo Bolsonaro, com o tema ganhando ainda mais destaque após a tentativa de golpe de Estado de 8 de janeiro de 2023, os militares têm se imiscuído de forma indevida na vida civil brasileira. Segundo Duprat (2025) no julgamento da ADI 6.457, no qual se discutia se as Forças Armadas teriam o papel de arbitrar conflitos entre os Poderes, o Ministro Gilmar Mendes chamou a atenção para

o fenômeno da penetração insidiosa dos assuntos militares na vida civil, seja “na esteira de uma exacerbada expansão do papel das Forças Armadas nas ações de Garantia da Lei e da Ordem (GLOs)”, seja na recorrência de leis que alargam a competência da Justiça Militar, seja em inúmeras leis estaduais que concediam anistia a policiais e bombeiros militares punidos por participação em movimentos grevistas, seja na ameaça endereçada ao Supremo Tribunal Federal pelo General Eduardo Dias da Costa Villas Bôas, então Comandante do Exército, a propósito do julgamento do HC 152.752/PR, seja na participação das Forças Armadas na Comissão de Transparência das Eleições instaurada pelo TSE, para fiscalização das eleições de 2022, em que buscaram “a todo momento, lançar dúvidas sobre a lisura e a integridade do processo eleitoral”, seja, finalmente, após a derrota eleitoral de Bolsonaro no pleito pela reeleição em 2022, cujos episódios mais representativos dessa ousadia acabam de ser desvelados (Duprat, 2025, p. 16).

Anteriormente mencionamos que os colégios militares possuem uma estrutura muito diferente das escolas públicas das redes municipais e estaduais do Brasil. Sendo muito favorecidos pela combinação de verbas de orçamentos da educação e da defesa / segurança pública, acrescidas da cobrança de mensalidades e taxas ao mesmo tempo que se dedicam a atender apenas uma pequena clientela cuidadosamente selecionada seja via concurso público seja pela impossibilidade de arcar com os custos de estudar nestas escolas. Toda essa estrutura que citamos no ponto anterior não se repetirá nas escolas públicas militarizadas como veremos a seguir. Entretanto como já mencionamos há muita confusão (em grande medida criada intencionalmente) sobre os diferentes tipos de escolas militarizadas e a população é levada a crer que o processo de militarização aumentará a “qualidade” da educação ofertada nestas escolas. “Em que pese as escolas militarizadas atualmente serem mais conhecidas como escolas **cívico-militares**, a nomenclatura **militarização** foi a primeira a surgir e, de forma geral, é mais utilizada” (Santos,

2021, p. 7) Já no Distrito Federal o processo recebeu o nome de **Gestão Compartilhada**. Nesse modelo havia a “designação de comandantes da PM ou do Corpo de Bombeiros para comandar as gestões administrativa e disciplinar nas escolas, ao passo que a direção pedagógica fica a cargo dos profissionais da educação” (Santos, 2021, p. 7)

Assim, é fundamental destacar dois pontos: primeiro, a militarização de escolas públicas é a principal forma pela qual vem crescendo a militarização da educação brasileira e, por essa razão, é sobre ela que vamos nos focar neste capítulo. Segundo, a dificuldade de conseguir dados seguros sobre a situação da militarização de escolas públicas no Brasil se dá por inúmeros fatores, dentre eles, pela forma variada como o processo de militarização das escolas públicas ocorre e pela variedade de nomes utilizados para se referir ao processo. Não podemos descartar que isso não se dê por acaso, mas por estratégia, como forma de dificultar a ação da sociedade civil para barrar o processo. Além disso, novas formas e nomenclaturas vão surgindo à medida que o campo educacional começa a se mobilizar contra as formas que já existiam. Como destacam Santos, Alves e Lacé (2023, p. 14), “os meios utilizados para entregar as escolas públicas a militares são diversos, tanto quanto são os interesses políticos de gestores/as e das corporações, nos diferentes antes e unidades federativas. E como destaca Santos (2021):

“A militarização recebe diferentes nomenclaturas, entre elas: militarização; Gestão Compartilhada; Gestão Compartilhada com a PM (na qual são realizados convênios, acordos ou parcerias, por meio de cooperação com a PM, para a implementação da chamada metodologia dos sistemas de ensino dessa Polícia nas escolas); e Escola Cívico-Militar – essa última crivada pelo PECIM, do Governo Federal” (Santos, 2021, p. 7).

A pesquisa de Cássio já aponta para novos mecanismos, nomenclaturas e mesmo agentes envolvidos em processos de militarização de escolas:

A militarização escolar abrange programas concentrados nas redes estaduais ou induzidos por corporações militares em municípios, programas municipais próprios e iniciativas pontuais, regidos por leis, decretos, portarias, resoluções e acordos de cooperação, com formas diversificadas de contratação e remuneração de militares. Abrangeu também o desenvolvimento e a implementação, entre 2019 e 2023, do Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares (Pecim), estruturado a partir dos Ministérios da Educação e da Defesa. Além da participação das Forças Armadas (Exército, Marinha, Aeronáutica) e Auxiliares (Polícia Militar, Corpo de Bombeiros, polícias rodoviárias), também vem crescendo o número de escolas em cogestão com guardas municipais, com práticas idênticas às das escolas militarizadas. Os processos

da gestão escolar “compartilhada” entre civis e militares, por sua vez, também variam, indo desde a ascendência total da gestão militar sobre a pedagógica até uma gestão eminentemente pedagógica com participação localizada de militares em ações de contenção disciplinar e rotinas de ordem unida (Cássio, 2025, p. 19).

É importante destacar também que, no discurso oficial, a militarização das escolas se daria apenas ao nível da gestão, não influenciando nas práticas pedagógicas, como se tal separação fosse possível. No entanto, ao serem militarizadas as escolas passam a funcionar “a partir das regras definidas para os quartéis, buscando, em última instância, controlar, dominar e transformar a juventude em soldados perfilados, obedientes e marchando ordeiramente” (Santos, 2021, p. 3). O que os estudos vêm mostrando é que

A militarização das escolas não interfere apenas no processo de gestão, mas também no currículo e na cultura institucional, tanto por meio de novos componentes curriculares, como Civismo, Educação Moral e Cívica e Ordem Unida – ministradas por policiais – quanto pela imposição de novas práticas e novos códigos, até então estranhos à cultura escolar (Santos, 2021, p. 8)

Ou seja, a militarização das escolas é indissociável da imposição de uma “pedagogia do quartel” (Santos, 2022). É a desdemocratização da sociedade chegando às escolas e das escolas retornando a sociedade em processos que se retroalimentam e se fortalecem.

O debate sobre a militarização da educação e das escolas públicas vem sendo feito por diferentes pesquisadoras e pesquisadores, promotoras e promotores de educação dos Ministérios Públicos dos estados, apontando os diferentes desdobramentos na organização da escola e dos processos educativos sob a ótica da pedagogia do quartel – aqui compreendida, como aponta Catarina Santos “como a imposição da cultura militar nas instituições escolares e processos educativos, partindo das concepções de formação aplicadas no treinamento dos seus membros e utilizando-se de regras, ações, métodos e práticas da caserna” (SANTOS, 2022, p. 37). Após serem militarizadas, as escolas passam a funcionar a partir dos princípios da área de segurança, em detrimento dos da área de educação definidos na Constituição Federal – CF de 1988, ratificados pela Lei de Diretrizes e Bases – LDB de 1996 e legislações correlatas (Santos; Alves; Lacé, 2023, p. 13).

Assim, feitas as devidas diferenciações entre Escolas Militares, Colégios Militares e Escolas Públicas Militarizadas vamos nos dedicar a partir deste ponto a tratar apenas das escolas públicas militarizadas mencionando as escolas militares ou colégios militares apenas a fim de dirimir correntes mal entendidas a fim de mostrar como todas estas formas de oferecimento de uma educação militarizada

fazem parte de uma mesma lógica militarista que apresenta as forças armadas brasileiras não apenas como garantidoras da ordem mas também de serviços de qualidade devido a uma suposta competência técnica, resquício ainda dos discursos da ditadura militar a qual o país esteve submetido de 1964 até 1985.

4.2

Quando surge e como se expande a militarização de escolas

Ainda que a militarização de escolas tenha ganhado atenção da grande mídia apenas recentemente, como já dissemos, é um processo antigo. Em 1999 Marconi Perillo¹⁸³ (PSDB) assumiu seu primeiro mandato como governador de Goiás e a criação dos Colégios da Polícia Militar de Goiás (CPMG) se tornou política de governo para a educação.

A origem dos CPMG é atribuída a uma legislação do período da Ditadura Militar, a Lei no 8.125, de 18 de junho de 1976, sancionada pelo governador biônico Irapuan Costa Júnior, que tratava da Organização Básica da Polícia Militar do Estado de Goiás. Nesta lei havia a previsão de criação de uma Diretoria de Ensino como um “órgão de direção setorial do Sistema de Ensino”, que “incumbir-se-ia do planejamento, coordenação, fiscalização e controle das atividades de formação, aperfeiçoamento e especialização de oficiais e praças” (GOIÁS, 1976, Art.17). A lei previa que essa Diretoria trataria da formação dos quadros da PM, ou seja, oficiais e praças e, apesar de incluir no Art. 23 o “Colégio da Polícia Militar (CPM)” como órgão de apoio, não há nenhuma referência de que esse colégio seria para atender outro público que não a própria PM (Alves; Toschi; Ferreira, 2019, p. 273).

Quando assumiu como governador em seu terceiro mandato, em 2011, Perillo retomou a política de militarização de escolas e é possível perceber que Goiás era o epicentro da militarização, mas o modelo de escolas militarizadas estava presente também nas redes estaduais de ensino do Amazonas e da Bahia. Nesse modelo, “As escolas são dirigidas (diretor e vice-diretor) por oficiais de alta patente, designados pelo comando da Secretaria de Segurança da unidade federada. As coordenações curriculares ou pedagógicas são feitas por professores” (Santos, 2021, p. 7).

¹⁸³ Depois de ter sido deputado estadual e deputado federal por Goiás, Marconi Perillo foi governador (de 1999 a 2003), tendo sido reeleito para o período de 2003 a 2006. Também foi senador por seu estado, de 2007 a 2010, e voltou a se eleger governador para o mandato de 2011 a 2015, reeleito para o mandato de 2015 a 2018.

Esse processo de militarização se expandiu a partir dos anos 2010, ganhou adesão de outros estados da federação, e os dados indicam que o número de escolas militarizadas saltou de 93 em 2015, para 120 em 2018, espalhadas por, pelo menos, 22 estados [...]. Das 120 escolas militarizadas em 2018, quase metade pertence ao estado de Goiás, que possuía 55 escolas nesse modelo (Alves; Toschi, 2019, p. 536).

Até esse momento, a militarização de escolas públicas ocorria apenas em escolas estaduais. Apenas a partir de 2017, o mesmo processo começa a ocorrer também em escolas municipais:

Santos (2020) aponta que as primeiras escolas municipais que foram repassadas para gestão de militares estão localizadas nos estados do Maranhão e do Amazonas, em 2017, e da Bahia e do Goiás, em 2018, ano que o número de escolas militarizadas salta para 122. Importante ressaltar que em 2018 o estado da Bahia, que possui atualmente o maior número de escolas municipais militarizadas, além de três municípios com o projeto de militarização em andamento, acumulava outros 22 entes que já haviam assinado o termo de cooperação para iniciar a militarização em 2019, ano que, além das 16 escolas estaduais, a militarização já estava presente em 75 municípios baianos, 83 escolas, sendo 65 implantadas e 18 em implantação (Santos; Alves; Ximenes, 2024, p. 2).

Já nesse momento, o processo de difusão da militarização de escolas em nível municipal não obedecia a uma fórmula única. Santos (2024) destaca que, nos estados do Maranhão, Amazonas, Bahia e Pará, os municípios firmaram acordos com os governadores para que suas escolas municipais fossem militarizadas. Já em Goiás, os municípios fizeram a militarização por intermédio de Organizações Sociais (OS) e Organizações não Governamentais (ONGs) dirigidas por policiais militares. Esse processo se torna ainda mais variado após a criação do Pecim quando a militarização passou a ser intermediada, como veremos a seguir, inclusive pelo Ministério da Defesa e continuam a aparecer novas formas. De acordo com Alves, Santos e Bordín (2024, p. 49):

No caso da militarização nas redes municipais, por exemplo, o processo é bem distinto do implementado nas secretarias estaduais e distritais de educação, uma vez que os municípios não possuem força policial. Nesses casos, a militarização se dá por meio de acordos de cooperação com o comando da Polícia Militar do estado, com o Corpo de Bombeiros ou por meio do Programa Nacional de Escolas Cívico-Militar – Pecim. No caso do estado do Tocantins e especialmente do município de Palmas, a militarização ocorre também juntamente com a Guarda Municipal e com a Polícia Rodoviária Federal.

4.3

O Programa Federal de Escolas Cívico-Militares

O Pecim foi o primeiro ato do governo Bolsonaro para a educação e foi lançado via decreto presidencial, algo incomum para uma política educacional¹⁸⁴. Tal constatação se torna particularmente significativa se lembrarmos que a primeira lei assinada pelo presidente Lula, em seu primeiro mandato, foi uma lei educacional e de teor completamente oposto: a lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que “Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências”. Enquanto no início deste século enfim atendíamos a uma demanda histórica do movimento negro pela inclusão de sua história nos currículos escolares, decretava-se uma forma de educação que vem sendo apontada pelo campo educacional como marcada pelo racismo não apenas pelo eurocentrismo curricular mas também pelas regulamentações sobre vestuário e cortes de cabelo entre outros.

A movimentação institucional descrita acima deixa claro como a militarização da educação ocupou lugar central no projeto político-educacional do governo Bolsonaro, sendo vendida como uma forma de “recuperar o ideal patriota e de formar alunos mais qualificados academicamente e disciplinados” (Moraes, 2024, p. 7).

Já no segundo dia de mandato foi instituída a Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares, vinculada à Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), por meio do decreto nº 9.465/2019, que redefiniu a estrutura regimental do MEC e incluiu como competência institucional “estabelecer parcerias com instituições civis e militares que apresentam experiências exitosas em educação” (Brasil, 2019). O artigo 2º criou órgãos auxiliares ao ministro da

¹⁸⁴ É importante observar que, embora possa ser usado em situações específicas, como em emergências, o uso de decretos-lei deve ser evitado em uma democracia, por conferir poder legislativo ao Executivo, ferindo a separação entre poderes. Em situações normais, as leis são criadas pelo Poder Legislativo, enquanto o Poder Executivo envia propostas ao Legislativo, emite decretos apenas regulamentares, pois “governar por decreto” é uma forma de abuso de poder. Lembremos que a reforma do ensino médio do governo Temer também foi lançada via decreto presidencial, mostrando o caráter autoritário de um governo que se utilizou desse mecanismo para agilizar a implementação de uma política extremamente criticada pelo campo educacional.

Educação, entre eles a Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares, responsável por programas que enfatizassem “valores cívicos, de cidadania e capacitação profissional”, seguindo os padrões dos colégios militares do Exército e das Polícias Militares (Brasil, 2019).

Já o decreto nº 10.004/2019, de 5 de setembro, instituiu oficialmente o Pecim, em parceria com o Ministério da Defesa. Com esse decreto, a Subsecretaria foi reconfigurada como Diretoria de Políticas para Escolas Cívico-Militares, consolidando seu vínculo com a SEB.



Figura 13 – Modelo das escolas cívico-militares.

Fonte: Ximenes, Stuchi e Moreira (2019, p. 616).

A partir daí, cabia à SEB fomentar a adesão de estados e municípios ao modelo, com a previsão de que as escolas adotassem a “gestão administrativa, educacional e didático-pedagógica dos colégios militares do Exército, das Polícias Militares e dos Corpos de Bombeiros Militares” (Brasil, 2019). Conforme Alves, Santos e Bordin (2024, p. 54), o programa previa militarizar 216 escolas até 2023 com a alegada finalidade de:

[...] promover a melhoria na qualidade da educação básica no ensino fundamental, no ensino médio e colaborar para a formação humana e cívica do/a cidadão/ã, reduzir índices de violência nas escolas públicas regulares, melhorar a infraestrutura das escolas públicas regulares e reduzir a evasão, repetência e abandono escolar (BRASIL, 2019) (Alves; Santos; Bordin, 2024, p. 54).

Como vimos, já havia anteceder na militarização da educação pública brasileira, em níveis estaduais e municipais, mas o ano de 2019 representa um marco, devido à nacionalização do fenômeno, que converteu experiências localizadas em um modelo institucionalizado consolidado como política de Estado, que representa “um salto no processo de militarização das escolas públicas” (Alves; Toschi, 2019, p. 635).

Conforme apontam Reis et. al. (2019), o Programa de Escolas Cívico-militares (Pecim) causou ainda mais confusão na compreensão das políticas de militarização da educação, pois poderia induzir setores da população a pensar que essa política é inédita. Sabe-se, no entanto, que tal programa se constitui como uma política tributária de processos anteriores, promovidos até então, de forma difusa, por unidades federativas e municípios (Santos, 2024, p. 572).

Esse processo, nos mostram bem Santos e Cara (2020) e Santos, Alves e Ximenes (2024), foi acompanhado pela introdução de uma nova nomenclatura — “escolas cívico-militares” —, que passou a designar um modelo específico de gestão escolar com presença militar. A escolha desse termo, obviamente, não se deu por acaso. Santos e Alves (2023) evidenciam que o termo foi cunhado no governo Bolsonaro, cuja gestão, embora formalmente civil, foi amplamente militarizada. Tal nomeação opera como uma “reforma simbólica”, com vistas a suavizar os impactos da militarização escolar. Segundo observam Santos e Cara (2020, p. 167):

cívico-militar, assim como a de gestão compartilhada, traz a uma ideia muito mais leve do que a lógica da escola militarizada. No primeiro caso, é como se o papel da polícia estivesse mais ligado a garantir uma escola segura, proporcionando um ambiente tranquilo e propício para que os civis, no caso os educadores, possam desempenhar a suas funções e fazer com que a escola cumpra seu objetivo: educar os seus estudantes. O termo militarização no imaginário social remete ao militar, à polícia, sobretudo a PM, que não goza de tanto prestígio ou tem boa reputação, sobretudo nas regiões periféricas.

Essa escolha de nomenclatura permite que a política seja apresentada como benigna e conciliadora, voltada à segurança e à ordem das escolas, escondendo seus efeitos excludentes e autoritários. O nome “cívico-militar” funciona, assim, como operador ideológico que busca neutralizar resistências ao modelo, mascarando sua verdadeira natureza disciplinadora de juventudes periféricas.

Para além da suavização, a expressão também se presta a gerar um entendimento errôneo de que as escolas públicas que estão sendo militarizadas se

tornarão os colégios militares que vimos anteriormente, com seus grandes investimentos e infraestrutura. Apesar disso, existem diferenças substanciais entre os colégios militares das Forças Armadas e as escolas cívico-militares do Pecim. Como vimos, as primeiras selecionam sua clientela, cobram taxas e têm um custo aluno/o/ano muito superior. Merlim (2024) também aponta que, embora o MEC tenha buscado replicar os pilares da hierarquia e disciplina da caserna, as escolas cívico-militares e os colégios militares, são completamente diferentes, sobretudo nas condições objetivas de funcionamento.

Ao que parece, a única semelhança entre os colégios das Forças e as escolas militarizadas do Pecim, denominadas Escolas Cívico-Militares – Ecim, é a gestão a partir dos princípios militares. As condições objetivas que fazem o diferencial das escolas das corporações estão no fato de que selecionam sua clientela, cobram taxas e têm custo aluno/a - ano de, no mínimo, o dobro das Ecim. Essas estão nas chamadas áreas de vulnerabilidade e não foram beneficiadas nem com o dinheiro prometido (Alves; Santos; Bordin, 2024, p. 55).

Assim, o Pecim se configurou como uma adaptação de elementos do ethos militar a uma realidade escolar carente de recursos e infraestrutura nas quais os estudantes são apresentados como marginais em potencial.

Grosso modo, pode-se dizer que até o início do ano de 2023 havia dois modelos de escolas cívico-militares: o primeiro, que abrangia um maior número de escolas (aproximadamente 120) foi desenhado de maneira que o MEC e o Ministério da Defesa fornecessem o pessoal das forças armadas e os entes federados investissem nas escolas; no segundo modelo, o MEC repassava os recursos e os entes federados forneciam o pessoal, que poderia ser da polícia militar ou do corpo de bombeiros, da ativa ou da reserva (eram 90 escolas pelo PECIM). Por fim, havia ainda aproximadamente outras 600 escolas, que funcionavam ao arrepio da lei, mantidas pelos entes federados, com seus próprios recursos (Brasil, 2022) (Moraes, 2024, p. 9).

Esse último tipo de escolas cívico-militares que, de acordo com Merlim, eram em torno de 600, surgem também por conta do Pecim, apesar de oficialmente não fazerem parte dele e, portanto, não têm respaldo legal do programa federal (Moraes, 2024). No entanto, para Santos, Alves e Ximenes (2024) essas escolas militarizadas em paralelo ao Pecim também se devem a ele.

Municípios que pleitearam ingressar no Pecim mas não conseguiam ser atendidos, seja porque a prioridade do programa eram as redes estaduais ou devido ao número limitado de novas escolas a cada ano, eram incentivados a criar programas próprios,

levando a uma dinâmica de ampliação nacional do modelo em duas direções: do âmbito federal para os estados e municípios e destes localmente, buscando se inserir no modelo nacional. Levantamento realizado no âmbito da Rede Nacional de Pesquisa sobre Militarização da Educação (RePME) em todo o território nacional aponta que, em 2023, havia mais de 816 escolas públicas militarizadas entre as redes públicas estaduais, municipais e distrital – aumento de quase 21 vezes em relação a 2013 (Banco de Dados – RePME) (Santos; Alves; Ximenes, 2024, p. 3).

Como já indicamos em vários momentos, há uma grande diferença de condições materiais entre os colégios militares e as escolas cívico-militares. Entretanto, é importante perceber que isso não significa que o governo federal não tenha destinado investimentos massivos a essas escolas. Inclusive, ao anunciar o programa, , Abraham Weintraub, ministro da Educação no período, afirmou que cada escola que aderisse ao modelo receberia 1 milhão de reais por ano. Contudo,

Segundo dados do Censo Escolar (INEP, 2022), o Brasil possuía em 2022 o total de 1.783.466 escolas de educação básica. O total das escolas implantadas no modelo representava, aproximadamente, 0,1% do total no país. Todavia, apesar de representarem uma parcela mínima das escolas públicas do país, em 2022, a verba prevista para o PECIM era de R\$64 milhões. O valor foi quase o dobro do montante listado para implantação do Novo Ensino Médio, que era de R\$33 milhões. De 2020 a 2022, a fatia do orçamento do MEC destinada ao programa mais do que triplicou. No primeiro ano de funcionamento, a verba era de R\$18 milhões (Moraes, 2024, p. 9).

Tal forma de alocação de recursos, além de demonstrar uma inversão de prioridades, revela o uso do orçamento como instrumento de promoção de uma agenda político-ideológica. Ainda que, em muitas escolas, o investimento prometido nunca tenha realmente chegado (Alves; Santos; Bordin, 2024, p. 55), a principal questão a respeito do financiamento das escolas cívico-militares já é problemática desde o desenho da política, que é a finalidade dos recursos destinados ao programa: pagar militares da reserva para atuarem em escolas públicas. “Segundo reportagem do Jornal Estadão (Marques, 2021), em 120 unidades que aderiram ao PECIM, os militares eram pagos com bônus de até R\$9 mil para exercer atividades de gestão, monitoria ou assessoria” (Moraes, 2024, p. 9), enquanto uma enorme parcela das/os professores das redes públicas de ensino sequer recebe o piso salarial do magistério¹⁸⁵.

¹⁸⁵ O piso salarial do magistério foi estabelecido pela lei nº 11.738/2008, para estabelecer um valor abaixo do qual a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios não poderão fixar o vencimento inicial das carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 horas semanais. Atualmente, o valor é de R\$ 4.867,77 para as 40 horas semanais.

Ao ser questionado sobre os cálculos que resultaram nesse valor, o MEC informou ter se baseado no valor estimado para pagamento dos/das militares das Forças Armadas, que seriam disponibilizados/as para trabalhar nas escolas, contratados/as na modalidade Prestadores de Tarefa por Tempo Certo – PTTC e recebendo o equivalente a 30% da remuneração que o/a militar recebe na reserva, independentemente da função que iria exercer ou exercia (Alves; Santos; Bordin, 2024, p. 55).

Ou seja, a própria lógica do programa privilegiava aparato militar, se configurando em uma complementação de renda de militares da reserva, em detrimento de investimentos pedagógicos, estruturais e/ou mesmo salariais para as/os educadores das redes de ensino, que poderiam, de fato, contribuir para a melhoria da qualidade da educação. Somem-se a todas estas questões “problemas” na gestão e controle dos recursos públicos empregados.

Em matéria publicada na CNN Brasil no dia 27 de agosto de 2020, o jornalista Luiz Fernando Toledo mostrou que o dinheiro transferido do MEC para o Ministério da Defesa estava pagando militares da reserva e se destinava a escolas em que o programa ainda não tinha sido implantado (TOLEDO, 2020) (Alves; Santos; Bordin, 2023, p. 55).

Sobre a implementação do Pecim, 2020 a 2025, o número de escolas militarizadas no país teve um escalada de 320% (CÁSSIO, 2025), entretanto é importante notar que tal escalada não aconteceu de forma homogênea ou pacífica. O primeiro grande obstáculo para sua implementação foi a pandemia de Covid-19, tratada como “apenas uma gripezinha” pelo governo. A situação daquele momento levou à suspensão das atividades presenciais e à adoção do ensino remoto emergencial, impedindo a implementação efetiva do modelo nas 54 escolas selecionadas no ano anterior (Alves; Santos; Bordin, 2024, p. 56).

Apesar do forte investimento retórico, e presumivelmente orçamentário, uma vez que o enorme montante foi destinado principalmente para o pagamento dos militares e não de professoras/es ou melhoria da estrutura, resultando em soma zero

Porém, boa parte das/os docentes brasileiras/os da rede pública ocupam cargos de carga horária muito inferior, o que faz com que, ainda que as/os empregadoras/es paguem o valor da hora-aula proporcional ao piso, o valor continua baixo. Um estudo coordenado pela Fundação Getúlio Vargas, com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostrou que os professores têm os piores salários entre as profissões diplomadas do país e que o valor médio do salário dos seus é ainda 48% menor do que o piso nacional estabelecido, ou seja, por volta de 2 salários-mínimos. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>.

para as escolas e suas comunidades escolares, o programa encontrou resistência em diversas localidades, especialmente onde essas comunidades estavam mais organizadas e havia uma gestão mais democrática. A ausência de consulta à comunidade escolar, ou ocorrência de consultas apenas “para inglês ver”¹⁸⁶, associada à sabida imposição de uma lógica disciplinar autoritária ao corpo discente e docente, e a provável tentativa de controle de conteúdo e práticas pedagógicas foram situações que geraram embates que, em muitos casos, conseguiram dificultar ou mesmo inviabilizar sua implementação.

Mesmo com nova chamada pública para adesão de mais unidades em 2021, a adesão ao programa esbarrou em mobilizações locais que, articuladas com o Ministério Público e os conselhos municipais e estaduais de educação, conseguiram barrar a implantação do modelo. Cidades como Campinas e Sorocaba, em São Paulo, exemplificam essa resistência. Nessas localidades, a combinação de ações jurídicas, pressão comunitária e embates nos conselhos de educação foram capazes de interromper o avanço da militarização, demonstrando a potência dos mecanismos de controle social e da mobilização democrática em defesa da escola pública, laica e plural (Alves; Santos; Bordin, 2024, p. 56).

O Pecim se insere em um projeto mais amplo de reconfiguração da política educacional brasileira a partir de princípios conservadores e de um discurso centrado na moralização e disciplinamento dos sujeitos escolares característicos da extrema-direita. Santos e Alves (2023) demonstram como esse projeto aparece de forma explícita no documento “Projeto de Nação: o Brasil em 2035”, produzido por setores das Forças Armadas em conjunto com organizações da sociedade civil alinhadas à extrema-direita. O documento, escrito como um relato de como seria o Brasil de 2035 depois de 15 anos ininterruptos da extrema direita no poder, focava bastante na questão educacional. O campo educacional leu esse texto como uma distopia, enquanto a caserna lia como a maior das utopias.

Segundo o texto, a ideologização do ensino básico teria sido neutralizada e a educação priorizava o “[...] desempenho e [a] preparação para a vida do futuro

¹⁸⁶ Um exemplo de denúncia sobre irregularidades na consulta à comunidade escolar para a militarização de escolas ocorreu no Paraná. No entanto, utilizando palavras-chave em mecanismos de busca, é possível encontrar vários outros exemplos ao longo dos últimos anos em todo o país. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2020/11/01/sindicatos-denunciam-ao-mp-irregularidades-na-consulta-sobre-militarizacao-de-escolas/>>.

cidadão [...]” (Projeto de Nação, 2022, p. 73 *apud* Santos; Alves, 2023, p. 105). O discurso do documento defende a disseminação das normas e valores das escolas cívico-militares, como disciplina, respeito, civismo e higiene, sem necessariamente depender da presença física dos militares em todas as escolas. Tal formulação revela a intenção de transformar o modelo cívico-militar em um paradigma normativo para toda a educação básica, operando uma espécie de militarização simbólica e difusa da escola pública (Santos; Alves, 2023). O documento deixa claro o desconforto que a educação em direitos humanos provoca nesses segmentos que a entendem como criadora de cisões sociais:

Esses elementos ajudaram no enfraquecimento das “ideologias radicais na sociedade”, contribuindo “para atenuar, em boa medida, a cisão interna no Brasil, particularmente em seus matizes ideológicos, étnicos, religiosos” (PROJETO DE NAÇÃO, 2022, p. 46 *apud* Santos; Alves, 2023, p. 107).

4.4

Governo do PT acaba com o Pecim mas não proíbe a militarização de escolas

A mudança de governo em 2023, com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, gerou expectativas quanto à reversão das políticas de militarização da educação básica implementadas durante a gestão de Bolsonaro. No entanto, “nada se alterou nos primeiros seis meses do novo mandato” (Moraes, 2024, p. 10), ainda que a demanda tivesse sido apresentada pela sociedade civil organizada. Em março de 2023, a Articulação contra o Ultraconservadorismo na Educação e a Rede Nacional de Pesquisa sobre Militarização da Educação publicaram a “Carta da sociedade civil pela desmilitarização da educação e da vida”, assinada por mais de 200 instituições. O documento denuncia que:

A militarização de escolas se baseia na imposição da ideologia militar da disciplina, da hierarquia e do combate ao inimigo. Em um país construído sobre as bases do autoritarismo, do racismo e do sexismo, que nunca levou a termo um processo de memória, verdade e justiça sobre as violências de Estado, a militarização é um fenômeno que vem incidindo sobre diversas esferas da vida. A militarização de territórios periféricos também constitui uma violação do direito à educação de crianças, adolescentes e jovens, muitas vezes impedidos até de chegar à escola pela presença de agentes armados. Assim, o fim do PECIM deve estar ancorado em um

processo amplo de desmilitarização da educação e da vida e de fortalecimento da cultura democrática. [...] (Carta [...], 2023, s/p.) (Santos; Alves; Ximenes, 2024, p. 13).

Além disso, o gabinete de transição do qual participaram instituições que fazem parte das duas redes já havia assinalado, antes mesmo do início do governo, a necessidade de desmilitarização da educação brasileira.

O Relatório do Grupo Técnico da Educação, da Comissão de Transição Governamental, apontou como ações imediatas, além da extinção da Diretoria de Políticas para Escolas Cívico-Militares (Decim) em funcionamento no MEC, a revogação do Decreto que instituiu o Pecim, ou seja, como parte do conjunto de revogações a serem implementadas já no primeiro dia do governo Lula (Santos; Alves; Ximenes, 2024, p. 12).

Entretanto, somente em 10 de julho de 2023 foi publicado o Ofício Circular nº 4/2023/COGEF/DPDI/SEB/SEB-MEC, que estabelecia o encerramento das atividades do Pecim, prevendo a desmobilização dos militares apenas para o ano seguinte. Mesmo nesse momento, “Na ocasião, pelo menos 19 estados informaram ter a intenção de manter ou readequar os modelos em curso, enquanto outros 7 não se pronunciaram em um primeiro momento. Apenas Alagoas disse que encerraria de imediato o programa” (Moraes, 2024, p. 10). Moraes (2024) também destaca que “o ofício circular não foi assinado pelo Ministério da Defesa, apenas pelo MEC”. Após o ofício, o Governo Federal soltou o decreto nº 11.611/2023, que revogou o decreto nº 10.004/2019, que havia instituído o Pecim. Entretanto, a revogação do programa federal não foi acompanhada de uma proibição desse modelo de escolas.

Era necessário, porém, que se tomasse outras medidas para garantir a universalidade da educação pública e coibir que estados e municípios seguissem implementando esse regime nas suas redes de escolas, uma vez que colidem frontalmente com o caráter plural afirmado no artigo 206 da Constituição Federal (CF) de 1988, reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, e em toda a legislação educacional subsequente. Estas medidas, contudo, não foram tomadas até o presente momento (Moraes, 2024, p. 10).

Desse modo, o recuo institucional não veio acompanhado de uma crítica pública à militarização como modelo educacional. Pelo contrário, como observam Santos, Alves e Ximenes (2024, p. 17), além da clara omissão da União em restringir a modalidade fazendo uso de seu poder normativo via CNE (Santos; Alves; Ximenes, 2024, p. 18). Na ocasião:

[...] o ministro da Educação, Camilo Santana, e o Presidente Lula ressaltaram que a continuidade do processo de militarização seria decisão autônoma de cada ente federado, o que na prática reitera a postura omissiva prevalente até 2018, mas em um contexto em que a militarização está muito mais disseminada (Santos; Alves; Ximenes, 2024, p. 17).

As manifestações de representantes do Governo Federal podem esclarecer a razão da omissão:

[...] o líder do governo no Senado, Jaques Wagner (PT-BA), afirmou que a decisão do MEC não acaba com as escolas cívico-militares, que poderão ser custeadas pelos próprios estados. Além disso, reafirmou a defesa da militarização das escolas: Nós não temos nada contra. Eu tenho no meu Estado várias escolas que são realmente muito demandadas pela população. Eu concordo que a questão disciplinar talvez seja uma questão que, dentro dessas escolas, é muito boa. É só para a gente esclarecer: o programa foi descontinuado, mas não por uma questão ideológica, talvez porque o Ministro tenha que olhar para o coletivo das escolas brasileiras e não apenas para essas. Ele só deixou de induzir, mas elas não estão proibidas, por exemplo, a cargo de cada Governador de Estado (Christian, 2023, s/p.) (Santos; Alves; Ximenes, 2024, p. 18).

O senador, que estudou de 1962 a 1968 no Colégio Militar do Rio de Janeiro, antes de ingressar na faculdade de Engenharia, foi governador do estado da Bahia por dois mandatos, de 2007 a 2014, tendo passado o cargo para Rui Costa, também do seu partido, e que também governou por dois mandatos, de 2015 a 2022, quando foi substituído pelo também petista Jerônimo Rodrigues, atual governador. Embora tenha contado com mandatos petistas por 18 anos, até 2019, quando o governo federal lançou o Pecim, o estado baiano era, como vimos, um dos que mais possuía escolas militarizadas. Isso talvez mostre uma certa naturalização da educação pública militarizada, algo incompatível com um estado democrático de direito.

O presidente Lula afirmou que é preciso desmilitarizar o Planalto. Não basta. É preciso desmilitarizar o Estado, a educação e as escolas. Na cerimônia de posse, em janeiro de 2023, o presidente da República afirmou que “a liberdade que sempre defendemos é a de viver com dignidade, com pleno direito de expressão, manifestação e organização, preceito incompatível com escolas encarceradas. Afirmou ainda que “a liberdade que eles pregam é a de oprimir o vulnerável, massacrar o oponente e impor a lei do mais forte acima das leis da civilização. O nome disso é barbárie” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2023). Sendo assim, se eles militarizaram o Estado, a educação e as escolas, que oprimem, massacram, segregam, expulsam, violentam e barbarizam, e nós as mantemos militarizadas, qual a diferença entre nós e eles? (Santos; Alves; Lace, 2023, p. 20).

Paradoxalmente, a revogação federal do Pecim não implicou a retração da política de militarização nos estados e municípios. Como evidencia Cássio (2025, p. 23), “a finalização do PECIM pelo governo Lula em 2023, em vez de estimular a desmilitarização, vem levando estados e municípios a criarem programas próprios e a ampliarem iniciativas existentes”. Ou seja, a desarticulação do Pecim sem proibição da militarização de escolas acabou gerando mais uma oportunidade política para a extrema direita, hipoteticamente, atender aos anseios da população. Tivemos aí a frustração de uma oportunidade de comunicação com a população sobre o quanto militares são incompatíveis com a educação e, de quebra, foi motando um palanque para que a extrema direita subisse.

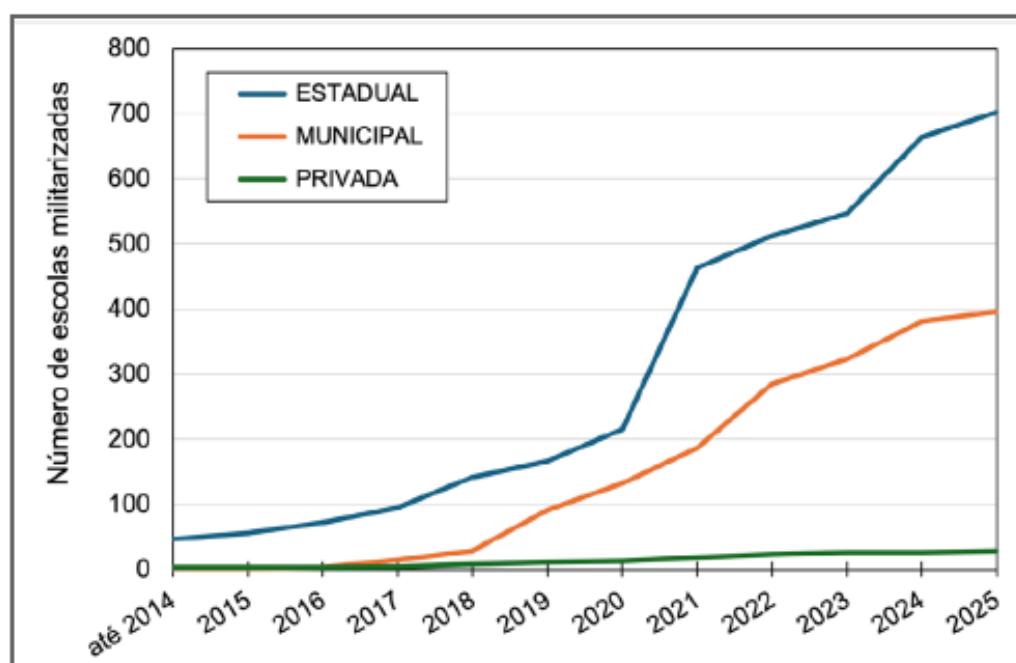


Figura 14 – Evolução da militarização escolar no Brasil, por rede de ensino (27 jan. 2025)

Fonte: Cássio (2025, p. 23)

Tal expansão confirma que a revogação do programa, por si só, não é suficiente para interromper o processo de militarização da educação básica, pois está posto o espólio do bolsonarismo. Assim como o combate à “doutrinação” e à “ideologia de gênero” e à defesa do ESP foram plataformas políticas nas eleições de 2017 e 2019, a continuidade da militarização de escolas, possivelmente, também terá peso significativo nas próximas eleições. Essa permanência e até o fortalecimento da política de militarização em diversos estados e municípios

revelam a necessidade de ações estruturais e normativas mais amplas para enfrentar o fenômeno.

4.5

A nova leva de militarização

Como vimos, mesmo após o encerramento do Pecim pelo Governo Federal, não houve retração, mas uma rearticulação, das iniciativas de militarização escolar em nível subnacional e os governos estaduais e municipais passaram a legislar localmente para manter ou ampliar o modelo, evidenciando sua consolidação política e simbólica. A esse respeito, os casos do Paraná e de São Paulo são emblemáticos.

O estado do Paraná instituiu o seu “Programa Colégios Cívico-Militares”¹⁸⁷ por meio da lei n.º 20.338/2020. O PL, do governador Ratinho Júnior (PSD), aprovado pela Assembleia Legislativa, previa destinar 65 milhões das verbas da educação para militarizar 200 escolas estaduais. Quer dizer, o governador do Paraná planejou militarizar, apenas em seu estado, mais escolas que o então Governo Federal planejou militarizar em todo país. São evidentes as disputas sobre quem seria o grande nome da extrema direita, mesmo enquanto Bolsonaro ainda estava livre, elegível e governando. Só se exacerbaram tais disputas à medida que as chances de Bolsonaro ser reeleito em 2026 iam desidratando. Tanto que a lei n.º 20.338/2020 foi reeditada (Paraná, 2020), tornando-se a lei 21.327, de 20 de dezembro de 2022, revogando a anterior apenas parcialmente e dando um novo impulso ao processo de militarização de escolas no Paraná. Desde 8 de abril de 2021 uma Ação Direta de Inconstitucionalidade de nº 6791 (Supremo, 2021), apresentada pelos partidos PC do B, PT e PSol contra o processo de militarização da lei paranaense aguarda julgamento. O Ministério Público do Estado do Paraná, qualificado como *amicus curiae* na ADI, emitiu parecer favorável às inconstitucionalidades da Lei paranaense e se manifestou pela

¹⁸⁷ Mais informações sobre o programa paranaense podem ser obtidas em: <https://www.educacao.pr.gov.br/colegios_civico_militares>.

inconstitucionalidade formal do Decreto Federal que institui o PECIM (Santos; Alves; Ximenes, 2024, p. 15).

Em São Paulo, o governador Tarcísio de Freitas (Republicanos) sancionou a lei complementar nº 1.398/2024, que instituiu o “Programa Escola Cívico-Militar no Estado de São Paulo para as escolas públicas estaduais e municipais da Rede de Ensino de Educação Básica” (São Paulo, 2024). Segundo o projeto, o governo de São Paulo deveria converter 100 escolas do estado em cívico-militares ainda em 2025.

a legislação do estado de São Paulo, revela uma origem de que não se permite negar o DNA. Exportado do Paraná, Renato Feder é o secretário da educação que subscreve o texto paulista. À queima-roupa, sob o seu comando, em plena pandemia, a casa parlamentar paranaense votou em regime de urgência um ambicioso programa que anunciou a transformação de 312 instituições de ensino para o modelo cívico-militar (Oliveira, 2025, p. 81).

Contra a lei paulista, tramitam no STF ADI nº 7662, apresentada pelo PSol e a de nº 7675, apresentada pelo PT. Como parte do processo, o STF convocou uma audiência pública para que especialistas pudessem ser ouvidos¹⁸⁸. Em resposta, o Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo (TJ-SP) determinou, em agosto de 2024, a suspensão do programa, até o julgamento definitivo da ADI nº 7662 pelo STF.

Ao tratar do processo de militarização de escolas de São Paulo, Moraes (2024, p. 3) nos lembra da contradição entre o momento atual da educação paulista e a situação da mesma rede há 35 anos, quando Luiza Erundina foi prefeita (1989-1992) e teve Paulo Freire como secretário de educação da rede municipal. Moraes fala da carta escrita pelo patrono da educação brasileira para os profissionais da educação da rede, apresentando sua proposta de gestão:

Uma escola pública popular não é apenas aquela à qual todos têm acesso, mas aquela de cuja construção todos podem participar, aquela que atende realmente aos interesses populares que são os interesses da maioria; é, portanto, uma escola com uma nova qualidade baseada no compromisso, numa postura solidária, formando a consciência social e democrática. Nela todos os agentes, e não só os professores, possuem papel ativo, dinâmico, experimentando novas formas de aprender, de participar, de ensinar, de trabalhar, de brincar e de festejar (SME/SP, 1989, p. 10)” (Moraes, 2024, p. 3).

¹⁸⁸ A maioria das falas contra o processo de militarização de escolas foi convertida em textos e compiladas no livro *Educar com liberdade, não com medo: argumentos contra a militarização da educação* de 2025, disponível gratuitamente em: <https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2025/04/Ebook-Educar-com-liberdade-v4.pdf>.

4.6

O quantitativo de escolas militarizadas hoje

Como mencionado anteriormente, a pesquisa sobre militarização da Educação no Brasil é dificultada pela enorme variedade de modelos de militarização em curso em diferentes estados e municípios, existem vários arranjos institucionais híbridos que misturam funções civis e militares na gestão escolar e diferentes nomenclaturas sendo adotadas pelas diferentes redes para se referir ao seu modelo particular de militarização. Acreditamos que tal fato precise ser entendido como uma estratégia para dificultar o combate à militarização, da mesma forma como foi uma estratégia a adoção de diferentes nomes para se referir a projetos de censura e antigênero, além de uma forma de induzir a população ao erro ao acreditarem que as escolas militarizadas teriam a mesma estrutura e “qualidade” de ensino dos colégios militares, tal como apontamos anteriormente.

A variedade de termos referentes a essas instituições torna muito difícil saber o número exato de escolas militarizadas no país, de forma que diferentes pesquisadores ou grupos de pesquisadores chegam a diferentes números. Para isso também contribui o fato de a diversidade de modelos de militarização levar a várias definições de militarização para fins de pesquisa acadêmica. Como nesta tese não nos propusemos realizar um levantamento próprio da militarização, já que o trabalho não se concentra na temática, utilizamos a definição de militarização proposta por Cássio e, por conseguinte, os dados sistematizados por sua pesquisa em andamento.

Para fins deste levantamento, consideramos escola “militar” aquela que é totalmente subordinada a uma corporação militar (e, portanto, desvinculada das Secretarias de Educação). Por complementaridade, uma escola “militarizada” é vinculada e responde administrativamente em algum grau às Secretarias da Educação. Esta definição, ligeiramente diferente da adotada por Santos, é escolha que decorre da grande variedade e hibridismo de modelos de militarização escolar em voga no país. Diversos estados e municípios, por exemplo, também denominam “militares” as escolas cogeridas por corporações militares e secretarias de educação, visando diferenciá-las, ante os olhos do público, das escolas “cívico-militares” (ou “militarizadas”) que ocupam o centro da controvérsia social, política e jurídica (Cássio, 2025, p. 20).

Cabe destacar que, ainda que os números encontrados sejam relativamente desiguais, todas as pesquisas apontam para a mesma interpretação: durante muito tempo, houve um processo de militarização pontual localizado, e esse processo se intensificou e se difundiu com a criação do Pecim e não findou com o encerramento dele. Embora proporcionalmente as escolas militarizadas ainda sejam uma pequena minoria em relação ao total de escolas públicas do país, a presença de militares nas unidades escolares tem crescido significativamente na última década. Entretanto, de acordo com Cássio (2025, p. 23):

a militarização escolar não é um fenômeno tão disseminado, a ponto de que se possa decretar a sua irreversibilidade (e, com isso, a impossibilidade de debater a vedação constitucional da substituição de educadores/as por militares em escolas públicas); e nem tão irrelevante, a ponto de tratarmos os efeitos da militarização sobre os sistemas de ensino como o resultado marginal de uma mera forma adicional de oferta educativa, à escolha de estudantes e suas famílias. A esse respeito, cabe apontar a impropriedade da tentativa de atribuir o conceito de “modalidade” de oferta educacional, que abrange a organização e a adaptação dos tempos escolares a especificidades dos públicos-alvo por ela atingidos (BRASIL, 2010), a uma pretensa “educação cívico-militar” ou “militarizada”.

O autor também considera que esses dados mostram que, embora a militarização não seja majoritária em termos absolutos, há impactos concentrados e profundos em sua implementação, especialmente nas regiões mais vulnerabilizadas, onde se verifica sua expansão como alternativa à ausência de políticas públicas de qualidade e ao sucateamento das estruturas escolares.

Até o final de janeiro de 2025, o mapeamento confirmou a existência de 1.208 escolas com a presença de militares no país (94 militares e 1.114 militarizadas) (Tabela 1). Embora as escolas militarizadas representem 0,75% das 148,2 mil escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio no Brasil (Inep, Censo Escolar 2023), elas estão desigualmente distribuídas no território, de modo que muitos municípios do país possuem mais de 20% de sua rede de ensino militarizada, com municípios com 100% de rede militarizada. No Paraná, 19,4% da rede estadual é militarizada, implicando que vários municípios daquele estado possuem mais de 70% do Ensino Médio militarizado (Cássio, 2025, p. 21).

UF	MILITAR		MILITARIZADA			TOTAL POR UF
	ESTADUAL	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADA	
AC	0	0	10	0	0	10
AL	2	0	0	2	0	4
AM	0	1	39	10	0	50
AP	0	0	9	0	0	9
BA	0	1	16	109	1	127
CE	5	1	0	13	3	22
DF	3	1	16	0	1	21
ES	0	0	0	10	0	10
GO	0	0	83	49	0	132
MA	0	1	10	69	0	80
MG	30	3	9	23	1	66
MS	0	1	4	7	0	12
MT	0	0	60	3	0	63
PA	0	2	2	14	1	19
PB	1	0	0	3	1	5
PE	2	1	0	1	0	4
PI	0	0	1	5	2	8
PR	7	1	312	12	9	341
RJ	3	6	18	5	4	36
RN	0	0	0	9	0	9
RO	0	0	19	1	0	20
RR	1	0	33	0	0	34
RS	8	2	0	26	0	36
SC	7	0	16	10	0	33
SE	0	0	0	1	0	1
SP	0	4	0	5	2	11
TO	0	0	39	6	0	45
TOTAL GERAL	69	25	696	393	25	1.208

Figura 15 – Quadro de escolas de educação básica com atuação de militares no Brasil (27 de janeiro de 2025)

Fonte: Cássio (2025, p. 22).

Consideramos os dados de Cássio (2025) sobre a quantidade de escolas militarizadas os mais representativos da realidade da militarização de escolas, contudo os infográficos apresentados em reportagem de Adriana Ferraz para o UOL alguns meses antes permitem uma melhor visualização da realidade da qual tratamos.

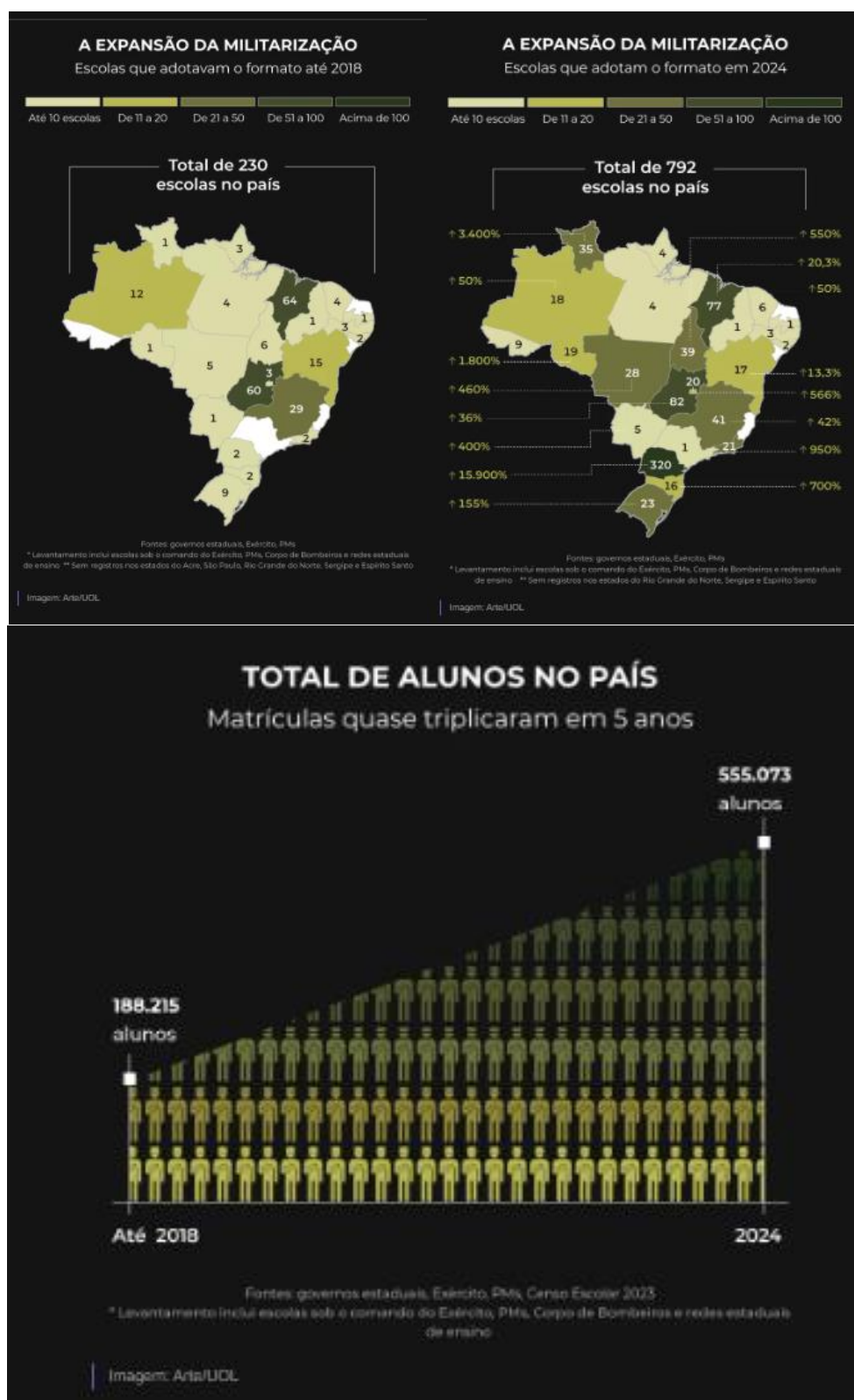


Figura 15 – Expansão da militarização na educação básica
Fonte: Ferraz (2014).

4.7

Argumentos

As escolas militarizadas são vendidas pela direita e pela mídia em geral como sendo mais organizadas, mais seguras e mais bem estruturadas, o que lhes garantiria proporcionar uma melhor educação. Ou seja, responderia aos anseios da população que deseja melhores escolas públicas. No entanto, novamente se trata de propaganda enganosa. As escolas públicas municipais e estaduais militarizadas, para além da rigidez das regras de conduta, guardam, como vimos, muito poucas similaridades com os colégios militares federais¹⁸⁹. A legitimação da militarização das escolas públicas vem sendo construída principalmente com base em um conjunto de argumentos que evocam problemas estruturais da educação nacional:

Os argumentos usuais para a militarização das escolas públicas no Brasil giram em torno de problemas como: melhorar a taxa de aprovação; diminuir o abandono e a evasão escolar; reduzir o índice de criminalidade no âmbito escolar; e desenvolver virtudes sociais, como disciplina, respeito, valores, honestidade, tolerância, justiça e resiliência (SANTOS, 2021, p. 2).

No entanto, ainda que o campo educacional possa, em grande medida, concordar com o diagnóstico dos problemas existentes, as soluções oferecidas pelos defensores da militarização de escolas estão longe de encontrar respaldo nesse segmento.

Estudo promovido pela UNESCO e conduzido pelas pesquisadoras Miriam Abramovay e Maria das Graças Rua analisou a situação atual de violência em instituições escolares de ensino fundamental e médio das redes municipal, estadual e particular, em 14 grandes cidades brasileiras de diferentes unidades da federação. Concluíram que “o combate às violências nas escolas deve aparecer como parte da agenda pública de sedimentação da democracia e não como problema de jovens ou da escola, o que pede investimento crítico continuado por muitas agências” (Duprat, 2025, p. 13).

A militarização como solução, constata Lopes (2025, p. 84) é baseada em “visões estigmatizadas sobre os jovens vistos como ‘problema’, como ‘risco social’

¹⁸⁹ Uma reportagem interessante sobre o tema está disponível em: <<https://educacaointegral.org.br/reportagens/as-diferencas-entre-escola-militar-civico-militar-e-publica/>>.

ou como apáticos e desinteressados”. Ou seja, ainda que dourando a pílula, a base da argumentação parte do pressuposto de que as/os alunas/os da escola pública são, pelo menos em certa medida, marginais em potencial, que precisam de uma educação baseada em ordem, disciplina, hierarquia e controle como mecanismo para transformá-las/os em cidadãs e cidadãos “de bem”. “Análises realizadas pelo sociólogo e educador Miguel Arroyo definem esse processo de militarização das escolas como sendo, sobretudo, um projeto de criminalização das infâncias populares” (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 2025, p. 41). Assim, Santos (2021) argumenta que:

O combate à violência, dentro e fora da escola [...] tem sido um dos mais fortes argumentos para a militarização das escolas. Segundo seus defensores, a Polícia na escola é fundamental para garantir segurança, combater a violência e até o tráfico de drogas internamente (Santos, 2021, p. 9).

Santos e Alves (2023) lembram que o pânico sobre a suposta enorme insegurança das escolas está posto não apenas para as escolas públicas, mas para todas as escolas, como bem temos acompanhado. Segundo as autoras,

Constatamos como as nossas escolas, para além daquelas que estão inseridas na lógica de controle e gestão dos profissionais da segurança, estão cheias de equipamentos de segurança, de combate à violência, tais como os dispositivos de identificação facial, câmeras de segurança, grades que são instaladas nas salas de aula, muros e grades que estão em torno das nossas escolas e as isolam do território que estão inseridas (Santos; Alves, 2023, p. 94).

Dialogando com Santos e Alves (2023), entendemos que esse ponto evidencia como o aluno da escola pública é visto como um possível marginal, porque todos os mecanismos descritos no trecho acima focam em proteger a escola da violência que vem de fora dela, enquanto a militarização sinaliza, por óbvio, a violência que ocorreria dentro das unidades escolares. O pressuposto do marginal em potencial fica ainda mais claro quando se pensa na seleção de escolas a serem militarizadas. No discurso dos defensores do modelo, as escolas a serem militarizadas devem ser sempre as localizadas em áreas periféricas, com maior quantidade de alunas/os negras/os e pobres, e isso de forma nenhuma pode ser naturalizado.

A tão propalada segurança nas escolas é para quem? É necessário indagar de quem estamos protegendo as instituições educativas? Quem representa ameaça a essas escolas? São os estudantes? Os profissionais da educação? O estado, a sociedade, as autoridades constituídas estão dizendo que as nossas crianças, adolescentes e jovens são ameaças às instituições que a eles deveriam pertencer? Nas quais eles deveriam se desenvolver? (Santos; Alves, 2023, p. 92-93).

Para além disso, pensando junto com Mudde (2022), acreditamos que precisamos nos perguntar mesmo a que se referem as pessoas obcecadas pela segurança quando falam de segurança. Para o autor, a extrema direita:

vai muito além da mera segurança física de indivíduos. Sua segurança nesse caso se refere tanto aos indivíduos quanto às coletividades, notadamente a nação, e exibe componentes econômicos e culturais além de físicos. Quase todos os problemas políticos são encarados como ameaças à ordem natural, gerando uma insegurança que deve ser combatida com o Punho de Ferro. Seja o abuso de drogas ilícitas, a imigração ou o desemprego a solução geralmente envolve políticas autoritárias que incentivam punições e desencorajamento recompensas (Mudde, 2022, p. 47).

Mudde (2022) entende que o discurso da segurança sempre leva à culpabilização. Algum grupo deverá ser responsabilizado por ela. Pode ser o estrangeiro, os pobres, as minorias, professores de esquerda doutrinadores que corromperiam as mentes inocentes da juventude “com seu marxismo cultural e outras ideias perversas” (Mudde, 2022, p. 49) e até membros das elites interessados em corromper a mente do povo com valores não conservadores e acadêmicos.

Alves, Toschi e Ferreira (2018) apresentam a necessidade de nos fazermos algumas perguntas, como: a quem interessa a militarização? Quem são seus maiores beneficiados? Por que militarizar algumas escolas e não investir numa política educacional para toda a rede estadual? Essas questões expõem limites e contradições das justificativas apresentadas: ao invés de efetivar o direito à educação pública, gratuita e de qualidade para todas/os as/os jovens, promove-se uma política de exceção que transforma algumas escolas em vitrines de uma suposta eficiência gerencial das/os militares, às custas da imposição de modelos autoritários e do combate à diversidade. Assim, Santos (2021) demonstra a necessidade de fazermos ainda mais perguntas:

“O que faz com que parte da sociedade brasileira – inclusive muitos estudantes, pais, mães e/ou responsáveis, parte dos professores e demais profissionais da educação, o Presidente da República, parlamentares, Ministros de estado, alguns Governadores, Prefeitos e Secretários de Educação – entenda que a Polícia educa melhor que os educadoras e educadores? Qual é a perspectiva de educação e escola que norteia o projeto educativo das instituições militarizadas? A Polícia está na escola para resolver a crise da educação ou para aprisionar e controlar mentes e corpos que insistem em questionar e se rebelar contra a barbárie que se concretiza em todas as formas de violência, como racismo, machismo e preconceito relativos a gênero e orientação sexual?” (Santos, 2021, p. 2).

Outro argumento bastante utilizado para justificar a militarização de escolas públicas seria a suposta elevação dos indicadores educacionais decorrente da presença de militares. No entanto, observa Cássio (2025), tal argumento carece de comprovação. Analisando dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o autor mostra que, em sua maioria, as escolas militarizadas de IDEB mais alto já o possuíam antes do processo de militarização, portanto, ao diferentemente do propagado, um IDEB já alto poderia ser um dos critérios utilizados na seleção de escolas a serem militarizadas.

Efeitos locais de melhoria de indicadores, comumente reportados por governos e outros agentes interessados na militarização de escolas públicas, podem ser tão explicados pela presença de militares nas escolas quanto por diferenças na infraestrutura escolar e por diversos mecanismos de seleção socioeconômica atuantes em cada localidade (ingresso via processo seletivo, compra de uniforme/fardamento, taxas de retenção elevadas etc.) (Cássio, 2025, p. 25).

Aliás, é muito provável que a variável “presença de militares nas escolas” seja bem menos relevante do que aquelas envolvidas na seleção socioeconômica do corpo discente. Tal como já se observou para as escolas de tempo integral, diversos governos estaduais e municipais parecem estar criando, com a militarização escolar, subredes de ensino que excluem estudantes mais vulneráveis das escolas mais bem equipadas, em vez de – ao contrário do que comumente reivindicam – adotar a militarização como estratégia de contenção à violência escolar em contextos de maior vulnerabilidade social (justificativa que, em si mesma, é também inaceitável) (Cássio, 2025, p. 26).

Os dois gráficos abaixo evidenciam os pontos levantados por Cássio:

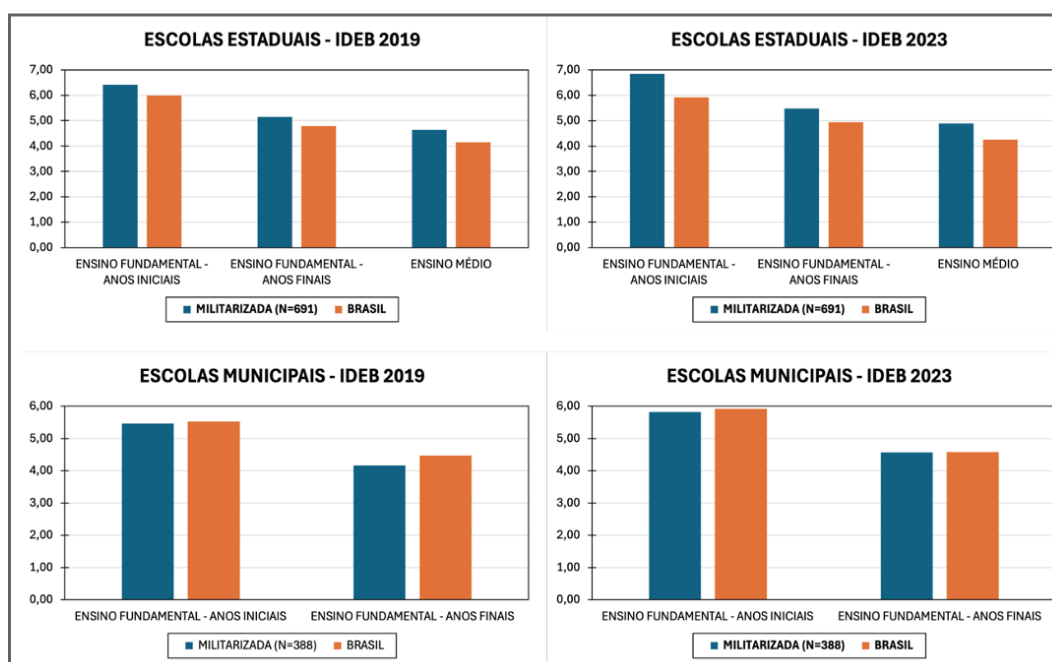


Figura 16 – Média do IDEB por escola em 2019 e 2023 por etapa da educação básica comparando escolas em geral e escolas militarizadas
Fonte: Cássio (2025).

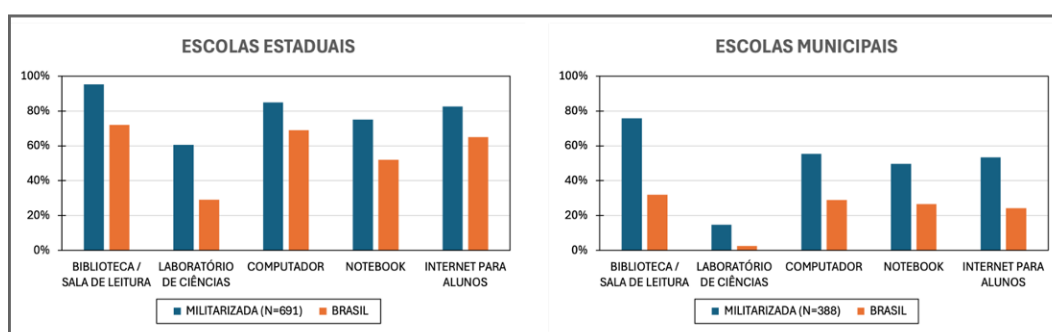


Figura 17 – Comparação de infraestrutura de escolas em geral e escolas militarizadas em 2019 e 2023 comparando escolas em geral e escolas militarizadas
Fonte Cássio (2025).

Dessa forma, é importante destacar que, mesmo ao compararmos os colégios militares federais a outros semelhantes em termo de investimentos, a exemplo do Colégio Pedro II (CPII) e os colégios de aplicação (CAPs) das universidades públicas, nos quais há melhor infraestrutura, valorização docente e, em muitos casos, seleção de alunos, vemos que o CPII e os CAPs apresentam resultados superiores ao das escolas militares (Saldaña *et al.*, 2019).

Uma reportagem do jornal *O Globo* de agosto de 2024 cita a pesquisa “A cara da democracia”, feita pelo Instituto da Democracia, que reúne especialistas da UFMG, da Unicamp, da UnB e da Uerj, segundo a qual 60% da população apoiam a militarização das escolas e só 30% são contra. A reportagem ainda revela que a

adesão à militarização teria aumentado uma vez que, em 2021, os números eram de 57% e 35%, respectivamente, com margem de erro de dois pontos percentuais. Entretanto, nada é mencionado sobre os motivos que levaram os respondentes da pesquisa a darem as respostas que deram (Alfano, 2024).

Em agosto de 2022, a ONG Ação Educativa e o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) divulgaram os resultados da pesquisa “Educação, Valores e Direitos¹⁹⁰”, realizada nos meses anteriores. A pesquisa, voltada especificamente para tratar dos temas relacionados à educação, tentou descobrir a real adesão da população à militarização de outra forma. Quando perguntados sobre os principais problemas da educação brasileira, a maioria dos respondentes apontou questões muito objetivas, tais como a falta de investimento dos governos nas escolas públicas, indicada por 28% dos respondentes, os baixos salários e a desvalorização dos professores, escolhida por 17%, e a falta de infraestrutura das escolas, escolhida por 12% as/os respondentes. O consenso sobre os problemas estruturais da escola pública provavelmente impacta na opinião sobre a militarização de escolas sabidamente mais bem estruturadas e que se vendem como tendo melhores resultados, como vimos anteriormente. Não por acaso, a mesma pesquisa mostrou que a maioria da população concorda totalmente com a afirmação “se a escola for organizada e com boa estrutura, eu prefiro que não seja militar”. Além disso, 72% das/os respondentes dizem confiar mais em professoras/es do que em militares para trabalhar em instituições de ensino.

4.8

Críticas à militarização

Como lembra Moraes (2024, p. 10), “é de extrema importância destacar, neste debate, que o modelo cívico-militar não está em conformidade com a legislação educacional vigente, que não prevê, em nenhuma lei, a atuação de militares nas escolas”. Esse ponto é fundamental e precisa ser reiterado. Como qualquer agente

¹⁹⁰ AÇÃO EDUCATIVA; CENPEC. Pesquisa Educação, Valores e Direitos. São Paulo: Ação Educativa, 2022. Disponível em: <<https://generoeeducacao.org.br/wp-content/uploads/2022/09/Pesquisa-Educa%C3%A7%C3%A3o-Valores-e-Direitos-Relat%C3%B3rio-V01230922.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2025.

público é obrigado a saber, na atuação do Estado, “não há liberdade nem vontade pessoal. Enquanto na administração particular é lícito fazer tudo que a lei não proíbe, na Administração Pública só é permitido fazer o que a lei autoriza” (Meirelles, 2012, p. 89 *apud* Ximenes; Stuchi; Moreira, 2019, p. 621). No entanto esse não pode ser nosso único argumento uma vez que

é necessário dedicar atenção ao avanço das reformas normativas que objetivam dar uma legalidade formal às escolas militarizadas ou cívico-militares, o que pode redundar no surgimento de uma nova modalidade de ensino, de constitucionalidade e legalidade questionáveis. Lamentavelmente, uma modalidade compatível com os tempos de avanço autoritário que vivemos (Ximenes; Stuchi; Moreira, 2019, p. 628).

Dessa forma, “A militarização das escolas, assim como a transformação dos espaços das demais instituições escolares em ambientes encarcerados, faz parte do processo de hipermilitarização da sociedade brasileira” (Santos; Alves, 2023, p. 104) e não pode ser, de forma nenhuma, naturalizada. O campo educacional (escolas, grêmios, sindicatos, associações científicas, grupos de pesquisa) e as entidades que trabalham em sua defesa (Poder Judiciário, Ministério Público, Defensoria Pública etc.) têm se movimentado para tentar impedir que novas escolas sejam militarizadas e para garantir a desmilitarização das unidades escolares que já passaram pelo processo.

As inúmeras denúncias e posicionamentos de educadores/as, órgãos de proteção de crianças e adolescentes, sindicatos, partidos políticos, Ministérios Públicos etc., no que se refere às violências e violações instituídas e praticadas nas escolas militarizadas, apontam que esse processo é incompatível com a garantia do direito à educação e com o Estado Democrático de Direito (Santos; Alves; Ximenes, 2024, p. 24).

É importante destacar que não se trata de demonizar as Forças Armadas, apesar de sabermos do histórico golpista dos militares, brasileiros, mas de entender, que, conforme afirma Deborah Duprat (2025, p. 13), “As Forças Armadas não são, obviamente, incompatíveis com a democracia, mas os princípios que a regem — hierarquia e disciplina — são próprios desse campo, e sua transposição para o espaço escolar subverte a própria ideia de educação”, como veremos a seguir.

Ximenes, Stuchi e Moreira (2019); Santos, Alves e Lacé (2023) e Santos, Alves e Ximenes (2024) desenvolvem estudos sobre essas resistências e os resultados positivos que já decorreram delas. As/os autoras/es trazem inúmeras

amostras de como as ações impetradas pelo Ministério Público de diferentes unidades federativas resultam em pareceres que recomendam que as escolas sejam desmilitarizadas, além de apontarem inúmeras ilegalidades. A seguir, tentaremos resumir os principais pontos indicados por organizações, pesquisas acadêmicas, notas técnicas e pareceres e recomendações de órgãos oficiais de defesa de direitos pela desmilitarização da educação brasileira.

Além das sempre destacadas inconstitucionalidades formais e materiais, a militarização também fere princípios e preceitos fundamentais definidos pela LDB, de 1996, e do ECA (Santos; Alves; Lace, 2023). Ainda quando a esse ponto, vale também destacar que, quando não se trata do Pecim, uma política federal, a militarização de escolas promovida por estados e municípios viola as competências afeitas ao pacto federativo, porque não compete a esses entes federativos legislar sobre o tema.

Além disso, vem ficando evidente que a militarização põe em risco a liberdade de expressão e de cátedra; a liberdade de aprender e de ensinar e de divulgar a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas no processo educacional e; obviamente, o próprio direito à educação tal como estabelecido na Constituição Federal, na LDB, no ECA e em diversos tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário.

Não há liberdade de liberdade de aprender “quando os estudantes são submetidos não só às normas rígidas e hierárquicas, mas também obrigados a seguir não preceitos humanos universais, mas sim do militarismo” (Santos, 2021, p. 16). A esse respeito, Santos e Alves (2023, p. 101) citam Anísio Teixeira (2006, p. 267) que afirma: “a escola somente de informação e de disciplina imposta, como a dos quartéis, pode adestrar e ensinar, mas não educa”. Também Lopes (2025, p. 89) opina: “não existe educação de verdade se não há liberdade. Há, no máximo, adestramento e doutrinação”.

Por seu turno, Cássio (2025, p. 17) afirma que a militarização “impacta negativamente a gestão democrática, as condições de trabalho de profissionais da educação e as práticas pedagógicas”. A esse respeito, é importante lembrar que a gestão democrática das escolas públicas, garantida constitucionalmente, cai por terra quando se “substitui as relações horizontais pela hierarquia e a obediência próprias do meio militar” (Santos, 2021, p. 16). Santos (2021) reforça ainda:

No processo educativo, todos os aspectos estão interligados; administrativo e disciplinar devem ser pautados pelo pedagógico, finalidade da escola. No caso dos colégios em que as gestões estão sob a responsabilidade de civis e militares, caso o disciplinar contradiga o pedagógico, como essa equação será resolvida, tendo em vista que ambos são autônomos? A Polícia é o braço armado do estado e tem, historicamente, sobreposto-se aos demais braços ou setores da sociedade (Santos, 2021, p. 10).

Nesse sentido, não é demais enfatizar que quem entende de processo pedagógico é a/o profissional da educação e não as/os militares alocadas/os no lugar de quem estudou para isso e tem um compromisso ético com a educação. Ainda “no tocante aos profissionais do magistério, a militarização viola frontalmente o artigo 61 da LDB, que delimita quem está habilitado e legalmente autorizado ao trabalho no ensino, são eles os professores e os trabalhadores da educação com habilitação específica” (Ximenes; Stuchi; Moreira, 2019, p. 627). Dessa forma, a militarização escancara o profundo processo de desprofissionalização do magistério que foi posto em cena pela reforma do ensino médio do ex-presidente Michel Temer, que trouxe a figura do professor não formado, mas “com notório saber”. Como destaca a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), a militarização é incompatível com:

O princípio da valorização dos profissionais da educação¹⁹¹, com a exigência de formação compatível e ingresso somente por meio de concursos públicos, tem sido sistematicamente subvertido e violado, por um lado, com a chegada de professores militares para algumas disciplinas e, por outro, com a imposição de militares nos cargos de direção e de gestão da escola – o que termina por rebater também na garantia da gestão democrática (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 2025, p. 41).

Outro ponto constantemente levantado é que essa modalidade segrega o acesso à educação pública, pois estabelece provas para acesso e cobrança de mensalidade e outras taxas em escolas públicas, e até reserva de vagas, como já mencionamos, além de, obviamente, promover uma desigualdade estrutural entre escolas da mesma rede. Isso fica claramente exemplificado em um vídeo que gerou reações de revolta veiculadas nas redes sociais de estudantes da Escola Municipal

¹⁹¹ As diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública foram garantidas pela lei nº 14.817, de 16 de janeiro de 2024. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14817-16-janeiro-2024-795254-publicacaooriginal-170860-pl.html>>.

Cívico-Militar Carioca General Abreu, em formação, repetindo as palavras de ordem: “Nós somos nós. E o resto é o resto!”.

Ainda sobre o acesso à educação, porém, vale destacar que, se as/os estudantes das escolas militarizadas podem, em tese, estar em vantagem em relação às/aos estudantes das escolas regulares de suas redes de ensino no que tange à estrutura das escolas, por outro lado, encontrar-se-iam em desvantagem quando se pensa principalmente na dimensão da educação da formação do sujeito, na construção da própria identidade, entendendo crianças e adolescentes como seres autônomos e na dimensão da formação cidadã. Santos, Alves e Ximenes (2024, p. 6) consideram a militarização “um atentado à infância, aos direitos à identidade e à autonomia pessoal à medida que impõe padrões militares de conduta às rotinas e espaços pedagógicos”, porque “a cultura militar se pauta na interdição do debate, na supressão da diversidade e no combate à existência das diferenças, na subjugação dos mais vulneráveis, na padronização dos corpos e comportamento e, consequentemente, na negação do sujeito” (Santos; Alves, 2023, p. 93). A esse respeito, os autores ainda opinam que a militarização “limita o ensino dos direitos humanos e impõe barreiras às políticas públicas de memória e verdade na educação”. Como propões Carreira (2025, p. 78):

O que constatamos nas escolas públicas militarizadas é a imposição de padrões de comportamento, a interdição do debate crítico e a restrição do que pode ser abordado. É inconcebível formar sujeitos críticos e criativos em espaços escolares nos quais a dúvida, a pesquisa e o questionamento são considerados ameaças à autoridade e à ordem disciplinar, com consequências por meio de sanções contra estudantes e educadores.

A formação para o exercício da cidadania também é prejudicada porque, ao contrário da educação civil, que preza pela formação cidadã, o ensino militar preza pela formação cívica. Os dois elementos podem soar parecidos, mas seus sentidos são diametralmente opostos. A cidadania pressupõe sujeitos de direitos, capazes de reivindicar, questionar e transformar a realidade social tendo como valores principais a justiça social e os direitos humanos. Já o civismo está centrado em deveres e enfatiza a disciplina, a obediência, e a lealdade a símbolos e instituições, cujos valores principais são a ordem (estabelecida) e a hierarquia, de forma que seu objetivo é justamente o de desestimular a contestação e o debate democrático. Regimes autoritários sempre privilegiam o ensino cívico para formar indivíduos

dóceis que naturalizarão a ordem estabelecida e a perpetuação dos mesmos grupos no poder. Conforme Duprat (2025, p. 15):

O civismo, para os militares, é a Pátria acima de tudo, porque a defesa da Pátria é a missão que lhes é conferida primordialmente e, por isso, inscrita no artigo 142 da Constituição. Na visão civil, é imperioso ensinar que, no regime constitucional brasileiro, o Estado, e, em consequência, a Pátria, encontra limites nos direitos fundamentais. Não está, portanto, acima de possibilidades correntes da vida cotidiana, como contestar, protestar e criticar.

Além desses aspectos, também é alvo de críticas algo que tem ligação direta com a formação do sujeito e da/o cidadã/o, a sabida imposição de padrões raciais, religiosos, de gênero e sexualidade, que se contrapõem à igualdade racial e de gênero e sexualidade e à própria laicidade do Estado. Assim, a militarização também fere “o direito à liberdade de expressão e de consciência, impedindo que estudantes aprendam a valorizar e a conviver com a diversidade de identidades, crenças e pensamentos” (Santos; Alves; Lace, 2023, p. 20). Santos marca o desrespeito à “diversidade étnico-racial, quando impõem a uniformização de vestimentas, cortes de cabelo, comportamentos e imposição da cultura militar, provocando a homogeneização e negação dos sujeitos” (Santos, 2021, p. 16) e podemos entender também como desrespeito às identidades sexuais e de gênero não hegemônicas. Da mesma forma, Oliveira (2025, p. 79), explica que “criar soldados¹⁹² significa acionar repetitivos exercícios adoecedores de incorporação de hipermasculinidade em seus agentes” e poderíamos acrescentar a incorporação da branquitude¹⁹³.

A escola pública é, e precisa ser, o espaço das diferenças, em que estudantes devem conviver com outras/os, de outras camadas sociais, outras etnias, outras

¹⁹² Não podemos deixar de lembrar que o recrutamento e a utilização de crianças menores de 15 anos como soldadas/os são proibidos pelo Direito Internacional Humanitário e definidos como crime de guerra pelo Tribunal Penal Internacional. Em 2014, a ONU e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) lançaram a campanha “Crianças, não soldados”, para alcançar o consenso global de que crianças-soldado não devem ser usadas em conflitos. Mais informações em: <https://childrenandarmedconflict-un-org.translate.goog/?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=pt&_x_tr_hl=pt&_x_tr_pto=wa>.

¹⁹³ Segundo Lia Vainer Schucman, em entrevista a Erika Farias (2019): “A branquitude é sempre um lugar de vantagem estrutural do branco em sociedades estruturadas pelo racismo, ou seja, todas aquelas colonizadas pelos europeus, porque a ideia de superioridade surge ali e se espalha via colonização. Dessa forma, colocam as definições vindas da branquitude como se fossem universais”. <

origens geográficas, religiões, orientações sexuais, crenças ideológicas e outros valores familiares.

Precisa ser o espaço da livre manifestação, da construção do respeito, no qual estudantes, educadoras e educadores possam manifestar diferentes formas de pensar e de existir, as quais certamente serão incompatíveis com a disciplina militar. As individualidades expressas em cortes de cabelos, barbas, tatuagens, brincos e vestimentas são alguns dos elementos impugnados nos regimentos das escolas militarizadas e constituem as identidades das juventudes (Santos; Alves; Lace, 2023, p. 20).

Isso é o exato oposto do que prega a cultura militar que “se pauta na interdição do debate, na supressão da diversidade e no combate à existência das diferenças, na subjugação dos mais vulneráveis, na padronização dos corpos e comportamento e, consequentemente, na negação do sujeito” (Santos e Alves, 2023, p. 93). Como reitera Lopes (2025), a militarização de escolas se baseia na “imposição da ideologia militar da disciplina, da hierarquia e do combate ao inimigo. Em um país construído sobre as bases do autoritarismo, do racismo e do sexismo, a militarização é um fenômeno que vem incidindo sobre diversas esferas da vida” (Lopes, 2025, p. 89). De forma que “a educação precisa ser protegida da violência militar, para que crianças, jovens e adultos possam vivê-la como um espaço radicalmente democrático” (Lopes, 2025, p. 89).

A rigidez com que se investe sobre a comunidade escolar potencialmente forma crianças-soldado, para se aproveitar do léxico da Organização das Nações Unidas. Ao mesmo tempo, o estado de São Paulo desenha crianças-alvo, porque a expectativa é a de perseguição de quem não confirma o padrão hegemônico sonhado como único por este trágico projeto. Senhoras e senhores. Este não é um projeto de educação. É, sim, um projeto de controle da infância e da adolescência periféricas (Oliveira, 2025, p. 83).

Assim, entramos no que seja talvez o ponto mais absurdo de todo o processo de militarização de escolas: a entrega da integridade intelectual, física e psicológica a um grupo sabidamente violador de direitos, inclusive dessas/es próprias/os jovens. Lopes (2025), ao tratar da militarização de escolas de São Paulo, explica:

O programa prevê levar uma corporação que acumula denúncias de violação de direitos, particularmente de crianças e jovens negros, para dentro do ambiente educacional frequentado por essas mesmas crianças e jovens. Segundo a lei aprovada na Assembleia Legislativa – diga-se de passagem, em uma votação também marcada pela truculência policial –, caberá à Secretaria de Segurança Pública “zelar para que

os deveres dos monitores sejam cumpridos” e “realizar apuração de responsabilidade em caso de eventual descumprimento dos deveres dos monitores”. Dado o histórico não apenas de leniência com a violência policial, mas inclusive de perseguição a denunciantes, não é difícil imaginar que, na prática, os agentes terão carta branca para agir como quiserem (Lopes, 2025, p. 86-87).

Ainda que haja um esforço da comunicação social do Exército Brasileiro para reforçar o seu famoso slogan “Braço forte, mão amiga”, centralizando o público infanto-juvenil, como fica claro pela edição da revista *Recrutinha* (imagem abaixo), sabemos que não é a solicitude uma marca da forma pela qual os militares tratam educadoras/es e estudantes, sejam do passado ou os de hoje.



Figura 18 – Capas da revista *Recrutinha* editada pelo Exército Brasileiro

Legenda: Seleção e colagem da autora.

Fonte: Brasil (2025).

A essas capas, que mostram um exército amigo das crianças, inclusive das crianças negras, pardas e indígenas, já que a diversidade racial é bastante presente nas capas, embora o personagem Recrutinha seja branco e louro, podemos contrapor o conteúdo apresentado no Relatório da Missão letalidade policial e impacto nas infâncias negras, na Bahia e no Rio de Janeiro, da Plataforma Dhesca (Moura; Silva, 2024).

O relatório aponta os efeitos da violência em diversos aspectos, inclusive para a garantia do direito à educação. Em muitos casos, escolas periféricas já são militarizadas mesmo quando não estão sob um programa de escolas cívico-militares,

devido à presença de agentes armados no entorno ou até mesmo dentro das escolas, expressando formas de criminalização da juventude negra e pobre. O relatório afirma que recorrer à polícia para resolver problemas disciplinares no interior da escola tem produzido inúmeros prejuízos aos estudantes e educadores, minando a capacidade das instituições de criarem soluções pedagógicas para situações que são parte do cotidiano escolar (Lopes, 2025, p. 88).

Acrescenta Lopes 2025, p. 86-87):

Mesmo sem a implementação do programa de escolas cívico-militares, a violência policial já chegou às salas de aula. Em setembro de 2024, a Força Tática reprimiu uma manifestação pacífica de estudantes da Escola Estadual Dr. Décio Ferraz Alvim, na zona leste de São Paulo, que protestavam contra o fechamento de salas da Educação de Jovens e Adultos. Em novembro do mesmo ano, a PM usou spray de pimenta contra alunos da Escola Estadual Dr. Antônio Ablas Filho, em Santos, que faziam uma ocupação contra o Novo Ensino Médio e por melhorias na escola .

É impossível não lembrar de todos as/os estudantes¹⁹⁴ e educadoras/es perseguidas/os, presas/os, torturadas/os e que desapareceram nas mãos dos militares durante a ditadura militar. Da mesma forma, como não lembrar do enorme quantitativo de crianças e adolescentes que ficam sem aula durante vários dias no ano por conta de incursões policiais militares nas favelas do Rio de Janeiro (Zanon, 2024)?. Da mesma forma, somos levadas/os a pensar na quantidade de crianças mortas¹⁹⁵ por “balas perdidas” nessas mesmas operações. Balas perdidas que sempre acabam encontrando uma criança ou um/a jovem pobre e negro/a, ainda que ele/a esteja dentro da escola¹⁹⁶, como aconteceu com a estudante Maria Eduarda, de 13 anos, alvejada dentro da Escola Municipal Jornalista Daniel Piza no Rio de

¹⁹⁴ A Comissão Nacional da Verdade (CNV), tendo analisado o número de mortos e desaparecidos, mostrou que estudante foi a categoria de ocupação mais atingida, representando 32,3% das/os assassinadas/os, demonstrando a forte repressão contra a juventude e os movimentos estudantis. Ainda que a maioria dessas/es estudantes tivesse mais de 18 anos, CNV mostrou que cinco delas estavam na faixa etária de 12 a 17 anos e uma criança de menos de um ano de idade foi morta (Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania, 2025).

¹⁹⁵ Segundo relatório, a polícia matou 243 crianças e adolescentes em nove estados apenas em 2023. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/articles/cwygrk7re45o>>. No estado do Rio de Janeiro, foram pelo menos 113 crianças mortas a tiros de 2007 a 2024. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/rio/noticia/2024/11/09/estado-do-rio-de-janeiro-teve-pelo-menos-113-criancas-mortas-por-bala-perdida-desde-2007-diz-ong.ghtml>>.

¹⁹⁶ Dois policiais foram tornados réus pela morte de Maria Eduarda. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2020/03/30/morte-da-estudante-maria-eduarda-alvejada-dentro-de-escola-completa-3-anos/>>.

Janeiro; dentro de casa¹⁹⁷, como João Pedro; ou dentro do ventre de sua mãe¹⁹⁸, como no caso do bebê de Kathlen Romeu.

Oliveira (2025), ao tratar da mesma lei de militarização de escolas de São Paulo, explica que tal lei “prevê como premissas o respeito à diversidade, o estímulo à tolerância e a observância aos direitos humanos. Todavia, é conduta de franca desonestidade política atribuir a defesa destes valores a uma corporação que ainda não os aprendeu” (Oliveira, 2025, p. 81). São frequentes as notícias de violências sofridas por alunas/os em escolas militares e, em grande parte dos casos, as/os agressores são as/os próprias/os militares, justamente aquelas/es que, em tese, seriam responsáveis por aumentar a segurança das/os alunas/os. Relatórios da própria PM do Distrito Federal dão conta que tais ocorrências dobraram nas escolas militarizadas do Distrito Federal (Durtra, 2022). Um estudante de 13 anos foi morto por colegas na porta da escola militarizada em que estudavam em Apucarana, município do Paraná (Menino [...], 2022). Oliveira 2025, em sua abordagem da militarização de escolas, relata:

Excessivas foram as denúncias de assédios sexuais de alunas por polícias militares convidados a ocupar perigosa posição de poder sobre um público que lhe é estranho. Listamos dezenas de violências físicas destes agentes a estudantes estimuladas por racismo, machismo e LGBTfobia (Oliveira, 2025, p. 81).

[...]

Em síntese, convocar para atuarem em colégios monitores provenientes da reserva da Polícia Militar do estado não garantiu mais segurança a estudantes. Pelo contrário. A tendência é tornar o ambiente escolar ainda mais violento para quem, sem isso, já corporifica dado estatístico grave em nossas realidades (Oliveira, 2025, p. 82).

Santos e Alves (2023), argumentam “que ações ou “omissões” do Estado levam ao encarceramento da juventude preta, periférica e de baixa escolaridade e a múltiplas formas de violência, mais detidamente a violência sexual e de gênero” (Santos; Alves, 2023, p. 93). Os autores (Santos; Alves, 2023) lançam mão de inúmeros exemplos de como ocorre quanto à questão da militarização no que tange

¹⁹⁷ Os policiais responsáveis pela morte de João Pedro dentro de casa foram absolvidos. Na sentença, a juíza menciona que “a residência onde o adolescente estava possuía película de proteção nos vidros, o que impedia identificar quem estava dentro do local”. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/caso-joao-pedro-justica-do-rio-absolve-pms-acusados-pela-morte-do-adolescente/>>.

¹⁹⁸ Conselho Especial da Justiça Militar do RJ decidiu por maioria pela absolvição dos cinco policiais denunciados por fraude processual na operação que resultou na morte de Kathlen Romeu que estava grávida de 14 semanas. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/sudeste/rj/justica-militar-absolve-pms-acusados-de-fraude-apos-morte-de-kathlen-romeu/>

ao debate racial. Oliveira (2025), por sua vez, trata da militarização em relação ao debate de gênero e sexualidade.

Para esses estudiosos, a militarização de escolas revitimiza as pessoas. Santos, Alves e Ximenes (2024) e Oliveira (2025) entendem que a militarização vem, explicitamente, ferindo direitos humanos e princípios e garantias fundamentais, não só no que se refere à proteção integral de crianças e adolescentes, mas também ao direito à educação e seus princípios, caracterizando-se pela violação sistemática dos direitos humanos (Oliveira, 2025, p. 82). Santos, Alves e Ximenes (2024) também trazem um levantamento completo sobre como, em nível nacional, diferentes órgãos e instâncias do Ministério Público e no âmbito internacional, organismos e tratados de direitos humanos atuam contra a militarização de escolas. As recomendações e sentenças convergem no sentido de que o modelo cívico-militar afronta princípios democráticos, normas de direitos humanos e dispositivos legais que regulam a educação, apontando a necessidade de desmilitarizar as escolas públicas como medida de garantia do direito à educação de forma inclusiva, democrática e não discriminatória.

Em uma sociedade verdadeiramente democrática, não teríamos escolas militarizadas, colégios militares, escolas com nomes de ditadores, genocidas e violadores de direitos humanos e nem mesmo polícias ou corpos de bombeiros militares. Como se 21 anos de ditadura empresarial-militar no Brasil não fossem suficientes, a tentativa de golpe de estado de 8 de janeiro veio mais uma vez mostrar que é urgente que o Brasil desmilitarize a sua vida civil.

5

Considerações finais: qual a pedagogia do oprimido do século XXI?

Se alguém, ao ler esse texto me perguntar com irônico sorriso se acho que, para mudar o Brasil, basta que nos entreguemos ao cansaço de constantemente afirmar que mudar é possível e que os seres humanos não são puros espectadores mas atores também da história direi que não. Mas direi também que mudar implica saber que fazê-lo é possível.
(Freire, 2016, p. 61)

Esta tese teve como objetivo geral compreender como a extrema-direita brasileira, estruturou um projeto educacional próprio, que, em diálogo com Freire (2016), decidimos chamar de *pedagogia do opressor*. Centramos a análise no período de 2010 a 2023, mas acreditamos ter deixado claro que o projeto nem surge nesse primeiro ano e nem finda no segundo, de forma que ainda presenciamos sua ação. Buscamos evidenciar estratégias discursivas e normativas que sustentam as políticas da extrema direita no campo educacional, explicando como essas políticas se materializam nas agendas de censura dos projetos ESP e antigênero, nos projetos de *homeschooling* e na militarização de escolas, demonstrando como tais projetos maculam a liberdade de ensinar e aprender e servem ao propósito de desdemocratizar a sociedade, colaborando para a manutenção das estruturas de opressão.

O que estamos chamando aqui de *pedagogia do opressor*, esperamos ter conseguido demonstrar, pode ser entendido como um projeto político coerente da extrema direita para a educação, cuja racionalidade combina elementos do neoliberalismo, do conservadorismo moral, que entendemos como intrinsecamente relacionados, do familismo como ideologia que retira direitos de seus membros mais vulneráveis, do fundamentalismo religioso e do autoritarismo militar. Essa ideologia se configura como uma pedagogia antiemancipatória e de manutenção do *status quo* e prescreve a educação como “aparelho ideológico” dos grupos dominantes. Desta forma, o que chamamos de *pedagogia do opressor* é a combinação de várias outras “pedagogias” que existem para ensinar determinados grupos a continuarem a submeter outros, como a pedagogia do tanque (mulheres a homens), da senzala (populações racializadas a brancos) e do armário (população

LGBTQIAPN+ aos cishéteros), da caserna (civis aos militares) e da fogueira (religiões minoritárias aos cristãos). Ou seja, uma pedagogia da colônia (sul ao norte global).

Dois dias antes da data da defesa desta tese, no dia 24 de setembro de 2005, o presidente Lula (PT) copresidiu o evento “Em Defesa da Democracia”, ao lado do presidente do Chile, Gabriel Boric, e do presidente do Governo da Espanha, Pedro Sánchez. O evento, paralelo à programação oficial da ONU, reuniu líderes de todas as regiões do mundo para “fortalecer o multilateralismo, o Estado de Direito e a cooperação contra o extremismo, a desinformação, o discurso de ódio e o enfraquecimento das instituições democráticas” (Pronunciamento [...], 2025). No evento, o presidente Lula, fez uma fala¹⁹⁹ que transcrevemos abaixo:

[...] E se nós não falamos nós não organizamos. E se nós não organizamos a democracia perdeu. O que me inquieta hoje companheiro Boric, é saber o seguinte, e vou terminar com essa indagação. O que me importa hoje é a gente responder para nós mesmos onde é que os democratas erraram? Onde é e o momento que a esquerda errou? Por que é que nós permitimos que a extrema direita crescesse com a força que está crescendo? É virtude deles ou é incompetência nossa? Vamos responder para nós mesmos, o que é que nós deixamos de fazer para fortalecer a democracia? Onde é que nós erramos? O que é que eu fiz como presidente da República para fortalecer a organização popular e social? Porque, muitas vezes, a gente ganha a eleição com discurso de esquerda e quando a gente começa a governar a gente atende muito mais os interesses dos nossos inimigos do que dos nossos amigos. Muitas vezes, a gente governa dando resposta ao que a imprensa publica sobre nós, à cobrança do mercado, à necessidade de contentar o mercado, à necessidade de contentar os adversários, e, muitas vezes, os nossos eleitores que foram para a rua, que apanharam, que foram achincalhados, são considerados por nós sectários e radicais, e a gente começa a não dar atenção a eles e dar atenção àqueles que falam bem da gente. Esse é o fracasso da democracia. O que é que nós deixamos de fazer. E eu acho que nós deixamos de fazer muitas coisas que, num segundo momento, eu pretendo dizer o que é que nós deixamos de fazer. Então eu penso que, antes da gente procurar a virtude do extremismo de direita, nós temos que procurar os erros que a democracia cometeu na relação com a sociedade civil. Como é que nós estamos exercendo a democracia nos nossos países? Se a gente encontrar essa resposta, a gente volta a vencer a direita. Se a gente não encontrar resposta, a gente vai continuar sendo sufocado pelo negacionismo, pelo extremismo e pelo discurso fascista que nós estamos vendo agora. É isso [...].

Decidimos, no tempo que disponível para os ajustes da tese após banca de qualificação, incluir o texto nesta seção da tese por entender que ele dialogava diretamente com nossa reflexões nestas considerações finais. Em sua *Pedagogia do*

¹⁹⁹ Trecho disponível em: <<https://www.youtube.com/shorts/Uw0aaAS41J4>>. Acesso em: 13 jul. 2025. O trecho transcrito não se trata de um discurso lido mas de uma fala livre. Desta forma optamos por manter todas as marcas de oralidade.

oprimido, publicada pela primeira vez em 1968, ou seja, 57 anos antes desta fala do presidente Lula, Freire (2016) escrevia:

Bem razão tem Weffort quando diz: “Toda a política de esquerda se apoia nas massas populares e depende de sua consciência. Se vier a confundi-la, perderá as raízes, pairará no ar à espera da queda inevitável ainda quando possa ter, como no caso brasileiro, a ilusão de fazer a revolução pelo simples giro a volta do poder” e, esquecendo-se dos seus encontros com as massas para o esforço de organização, perdem-se num diálogo impossível com as elites dominadoras. Daí que também terminem manipuladas por essas elites de que resulta cair, não raramente, num jogo puramente de cúpula, que chamam de realismo (Freire, 2016, p. 230).

Nos impressiona, como o trecho acima parece escrito para, justamente, responder às questões colocadas por Lula. Quando ele menciona “os que foram para a rua, que apanharam, que foram achincalhados”, como não pensar nas/os professoras/es, uma das categorias mais mobilizadas do país e que, apesar de suas reivindicações justas e manifestações pacíficas, nas ruas, são alvo de truculência policial e recebem duras críticas da mídia quando em cobertura de greves e paralisações. Quando Lula menciona que muitas vezes se governa dando resposta para “contentar os adversários” também é impossível não pensar no quanto o governo recuou na pauta de educação em direitos humanos, principalmente quanto a debates sobre os marcadores sociais da diferença, dentre eles principalmente gênero e sexualidade.

Assim, nos propondo a dialogar com a fala do presidente, gostaríamos de refletir sobre alguns aspectos da *pedagogia do opressor*, que é sustentada e sustenta a extrema direita, assim como gostaríamos que o governo Lula se volte novamente para a *pedagogia do oprimido* freireana, buscando atualizá-la para as novas questões impostas pelo século XXI, mas entendendo que o projeto de educação para a emancipação humana proposto por Freire, no conjunto de sua obra, continua não apenas atual como extremamente necessário.

No primeiro capítulo, sobre censura e perseguição a docentes, tratamos das tentativas sistemáticas de deslegitimar educadora/es como sujeitos políticos e intelectuais e como profissionais. O discurso da “doutrinação ideológica” serviu como argumento para políticas de vigilância e silenciamento, ampliando a vulnerabilidade de educadoras/es e instituições de ensino diante de projetos legislativos de censura, campanhas de difamação e discursos de ódio, sua eficácia depende da produção contínua do medo. Pais têm medo de seus filhos serem

doutrinados; professoras/es têm medo de serem denunciados, de forma que censura e autocensura se tornam indissociáveis e, no meio de tudo isso, fica a/o estudante, que foi alijado de seu direito à educação.

Já no segundo capítulo, sobre *homeschooling* e outras políticas familistas, mostramos como uma das bases desse projeto é o deslocamento da responsabilidade educativa do Estado e da coletividade para o âmbito privado da família. Sob argumentos familistas, a extrema direita vem conseguindo desconstituir o caráter público (no sentido de voltado também para o bem público) da escolarização, bem como à criança e à/ao adolescente como sujeito de direitos, transformando-as/os novamente em bens familiares e transferindo o direito à educação das/os estudantes para seus pais e responsáveis. Assim, o *homeschooling* aparece como forma de privatização que corrói a esfera pública.

No terceiro capítulo, sobre militarização da educação, buscamos destacar o caráter disciplinador e moralizador da *pedagogia do opressor*, que defende uma educação baseada na obediência, na hierarquia e na lógica punitiva. Naturalizada sob o símbolo da eficiência e da segurança, a militarização da educação esconde sua função de controle político e a penetração da presença militar na vida civil.

Enquanto a *pedagogia do opressor* visa a naturalizar as desigualdades e a opressão e formar sujeitos obedientes com o objetivo de desdemocratizar a sociedade, a *pedagogia do oprimido* freireana se propôs desvelar os mecanismos da opressão e formar sujeitos críticos, contribuindo para a construção de processos emancipatórios. Assim, entendemos que uma das principais formas de defender a democracia e lutar contra extrema direita é defendendo uma educação democrática.

É necessário, obviamente, enterrar de vez projetos de censura na educação, projetos de descriminalização e regulamentação do *homeschooling* e, evidentemente, é urgente desmilitarizar todas as escolas públicas militarizadas, bem como proibir escolas particulares de adotarem tal modelo. Porém, para além de tudo isso, é preciso reconstruir sentidos — sobre família, liberdade, igualdade, educação, ciência, direitos humanos, democracia, dentre outros — que foram sistematicamente apropriados e corroídos pela extrema direita. É necessário um claro projeto de reconstrução democrática da sociedade e da educação, nosso foco neste estudo.

Um projeto claro envolve um governo democrático que se proponha a se afirmar democrático, a defender a democracia de todas as formas, tendo a educação

como um *front* essencial para a manutenção do Estado democrático de direito, que busque ainda explicar publicamente o que significa uma educação democrática voltada ao combate de todas as formas de opressão. Assim sendo, estas reflexões acerca da temática são fundamentais para que o país não continue a ser “sufocado pelo negacionismo, pelo extremismo e pelo discurso fascista”. Entendemos que é preciso trabalhar necessariamente em duas frentes: currículo e proteção e valorização dos profissionais da educação, ambas são indissociáveis, porque não é justo esperar que educadoras/es continuem se colocando em risco para defender os direitos humanos e o Estado democrático de direito. Assim, apresentaremos brevemente cada uma delas.

Com relação à primeira frente, é preciso que as/os professoras/es sejam valorizadas/os como profissionais, como intelectuais e como adultas/os de referência, na linha de frente da defesa da democracia. Assim, apontamos a seguir algumas condições necessárias para isso.

Primeiramente, é necessário reconhecer que as/os educadoras/es, quer das redes públicas, quer das escolas particulares, são os garantidoras/es do bem público educação — dever do Estado, e direito de todos — e que tem, por obrigação legal, promover uma educação voltada para a defesa da democracia, dos direitos humanos e de promoção de valores como igualdade, diversidade e justiça social, mas que, ao tratar de temas como classe, gênero e sexualidade, raça, religiosidade, deficiência, combate ao negacionismo e ao extremismo e à radicalização de jovens, e valorização da ciência e a promoção de valores democráticos são alvo de grupos de extrema direita.

Entretanto, o poder público não tem garantido segurança jurídica dessas/es agentes devido a uma série de omissões. Assim, reconhecer as/os educadoras/es deve vir acompanhado de mecanismos de proteção institucional contra perseguições, assédio ou censura, além de mecanismos de valorização simbólica e material.

É preciso clareza, tanto nas normativas educacionais produzidas, quanto na comunicação institucional dos órgãos educacionais sobre o compromisso da educação brasileira de combater todas as formas de desigualdades e defender a democracia, tal como previsto em nossa Constituição. A ambiguidade da legislação, evitando o uso de termos como gênero e sexualidade, abre margem para interpretações abusivas sobre a ausência e colabora para a perseguição contra

educadoras/es. Por isso, as leis relacionadas à educação devem ser claras em sua redação, especificando o objeto regulado e assegurando garantias de proteção à liberdade pedagógica de quem deve implantá-las, fortalecendo a segurança jurídica e reduzindo o espaço para arbitrariedades.

Da mesma forma, é preciso garantir a ampla oferta de formação para educadoras/es em atuação nas redes públicas e privadas de todas as etapas educacionais, inclusive as/os que ocupam cargos de gestão, e das/os professoras/es em formação através de disciplinas de licenciatura e cursos que tratem de educação em direitos humanos, gestão democrática, gênero e sexualidade, relações étnico-raciais e educação especial na perspectiva inclusiva. Esses conteúdos são indispensáveis para que as/os docentes não apenas conheçam, mas se sintam plenamente preparadas/os para exercer as atribuições legais e éticas que recaem sobre sua prática. Há de se ter especial atenção à formação continuada das equipes gestoras. Práticas autoritárias de equipes gestoras das unidades escolares e/ou das secretarias de educação não podem ser naturalizadas, mesmo que com base em argumentos gerencialistas pautados por discursos meritocráticos.

Nesse sentido, é urgente também garantir a efetivação da gestão democrática nas escolas, o que envolve eleição direta da equipe gestora pelas unidades escolares, garantindo a sua legitimidade, bem como a participação real de professoras/es, funcionárias/os, estudantes, famílias e comunidade nas instâncias decisórias das unidades, em colegiados. Para tanto, devem ser fortalecidos conselhos escolares, grêmios estudantis, associações de pais e mestras/es e de ex-alunas/os, assegurando-lhes poder deliberativo.

Além disso, devem ser destinados recursos materiais e humanos suficientes, e formação voltada para todas as pessoas da comunidade educativa, sobre diferentes temas em torno do cotidiano escolar, a saber: gestão educacional em escolar em uma perspectiva democrática, educação em direitos humanos, enfrentamento às desigualdades e opressões, políticas e práticas antidiscriminatórias, entre outros.

Da mesma forma, é preciso que a gestão democrática seja institucionalizada através de normativas claras. Direções, instâncias intermediárias, secretarias de educação e administração, e governos precisam atuar estritamente dentro dos marcos legais. Nenhuma educadora e nenhum educador deve ser punida/o, ou mesmo ter contra si um processo aberto, por um ato que não seja ilícito ou criminoso, de acordo com a legislação vigente. Aqui, destacamos que a abertura de

processos notoriamente ilegais, que serão ao fim arquivados, mas que objetivam punir educadoras/es, causando entraves funcionais, perdas materiais, dispêndio de tempo e de saúde física e mental não podem continuar ocorrendo. Isso implica evitar iniciativas que firam a liberdade de aprender e ensinar, a liberdade de cátedra, o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas e a laicidade do Estado.

Desse modo, o cumprimento da legalidade deve ser acompanhado por mecanismos transparentes de controle e participação social que evidenciem boas práticas. É importante frisar a ilegalidade de qualquer mecanismo criado, quer seja por secretarias quer por parlamentares que se configurem mecanismo de denunciismo contra educadores. De forma contrária, mecanismos de denúncia e responsabilização para casos de assédio político-ideológico por agentes internos ou externos à comunidade educativa precisam ser criados para salvaguardar os educadores em casos de assédio político-ideológico.

É fundamental proteger educadores de pressões indevidas vindas de agentes externas/os, sejam particulares, vereadoras/es, deputadas/os ou outras/os políticas/os, representantes religiosas/os, agentes das forças de segurança, *influencers* etc. O poder público deve criar salvaguardas legais e administrativas que inibam o uso das escolas como espaço de propaganda pessoal de agentes externas/os ligadas/os a projetos autoritários, que utilizam a educação como “vitrine” para suas agendas pessoais. Isso envolve o desenvolvimento tanto de mecanismos de fiscalização, quanto da regulamentação de parcerias público-privadas, estabelecendo limites claros de atuação para cada uma das partes envolvidas.

Aqui, cabe reafirmar a separação entre poderes que constituem o Estado Democrático de Direito: membros do poder legislativo — vereadoras/es, deputadas/os estaduais e federais — não têm autoridade para fiscalizar práticas pedagógicas de unidades escolares e de educadoras/es em particular. Campanhas de calúnia e difamação contra unidades escolares e educadoras/es não podem ser naturalizadas sob o manto da liberdade de expressão ou a imunidade parlamentar.

Da mesma forma, escolas privadas devem ser fiscalizadas com rigor pelos conselhos de educação para garantir o cumprimento da liberdade de ensinar e aprender. Isso envolve impedir práticas de censura interna e assegurar a diversidade curricular. Uma regulamentação nacional clara para o ensino privado deve garantir

que interesses econômicos não se sobreponham ao direito à educação que, lembramos, é um bem público, mesmo quando ofertado por uma entidade privada.

Também é fundamental a criação de meios para afastamento de educadoras/es após episódios de violência que não as/os prejudiquem funcional e financeiramente, tanto em casos de violência física quanto em casos de perseguição política ou ideológica. O afastamento temporário da educadora ou do educador pode ser necessário para resguardar sua integridade física e emocional. Assim sendo, é necessário construir protocolos específicos de afastamento que assegurem proteção imediata à vítima, sem prejuízo de seus direitos trabalhistas.

É importante destacar ainda que, atualmente, não existem mecanismos do tipo e que, em situações emergenciais, a/o docente tem como alternativa apenas entrar de licença médica pela/o psiquiatria, fazendo com que uma questão política seja computada como uma questão de saúde, ou ter um Processo Administrativo Disciplinar (PAD) aberto contra si para que, no tempo da “investigação”, possa permanecer afastado, de modo que uma situação da qual foi vítima, a/o leve a ter uma anotação em sua ficha funcional. Em ambos os casos, as soluções oferecidas às/aos educadoras/es geram prejuízos a sua vida funcional, como perda de gratificações e direito a licenças, diminuições na remuneração, etc.

Assim, devem ser previstos mecanismos de denúncia de violação contra direitos de educadoras/es que sejam ágeis, protocolos claros de afastamento e reintegração que não prejudiquem a educadora ou o educador, além de mecanismos de acompanhamento psicológico e jurídico dessas/es educadores que sofreram violência em decorrência do estrito exercício de sua função.

Medidas pedagógicas de conscientização da comunidade escolar também precisam ser previstas nesses protocolos, de forma a garantir que a/o docente não sofra mecanismos de segregação pela comunidade, sendo responsabilizada/o pela violência que sofreu. Todos os protocolos devem se basear em uma análise interseccional das violências sofridas pelas/os educadoras/es, levando em conta os marcadores sociais da diferença, tais como classe, gênero e sexualidade, raça, crença religiosa, deficiência etc.

Por fim, o combate à violência contra educadores passa necessariamente pela valorização integral da profissão docente. Isso exige a implementação de políticas salariais dignas, equiparadas à complexidade e à relevância social da função. Também é essencial garantir tempo adequado de planejamento, que não seja

tomado por questões burocráticas alheias ao trabalho pedagógico, assegurar que a carga horária seja cumprida prioritariamente em uma única escola, além de prever tempo para formação continuada, não apenas a oferecida pelas redes e instituições educacionais, mas de interesse da própria educadora ou do próprio educador, com base em sua própria avaliação sobre sua formação e necessidades impostas pela realidade de suas salas de aula, reconhecendo a autonomia profissional e ampliando a qualidade da prática pedagógica.

Da mesma forma, é preciso garantir que as/os educadoras/es sejam prioritariamente concursadas/os e não contratadas/os de forma temporária e precária. Concursos públicos regulares garantem condições de trabalho estáveis que permitem à/ao docente desempenhar suas obrigações legais com uma educação para a manutenção da democracia e defensora dos direitos humanos com muito mais segurança. No mesmo sentido, é fundamental valorizar os saberes profissionais das/os educadoras/es, reconhecendo-os como um trabalho intelectual complexo que envolve a mobilização de saberes curriculares, disciplinares e pedagógicos e experienciais, como aponta Tardif (2014), que se constroem no próprio exercício da profissão, reforçando sua autonomia profissional e seu papel como sujeito ativo do processo de ensino-aprendizagem.

A valorização das/os educadoras/es e de seus saberes passa também pela adoção de uma postura crítica diante das avaliações em larga escala, que reduzem a complexidade do processo educativo a índices quantitativos, comparando realidades incomparáveis, desconsiderando realidades de diferentes escolas e públicos, responsabilizando educadoras/es pelo chamado fracasso escolar. A superação da precarização e das políticas de responsabilização de educadoras/es e a valorização do papel desse grupo para a sociedade, da sua carreira e de seus saberes reduzem o medo e reforçam a autoridade intelectual da pessoas educadora na comunidade escolar sendo fundamentais para a efetividade de uma educação democrática, orientada para a justiça social e não para a lógica produtivista.

Com relação à segunda frente — currículo —, destacamos a importância de uma educação para o nunca mais. Como destacam Sacavino (2000a) e Magendzo (2000), citados por Candau e Sacavino (2013, p. 62):

A educação para o “nunca mais” promove o sentido histórico, a importância da memória em lugar do esquecimento. Supõe quebrar a “cultura do silêncio” e da

invisibilidade e da impunidade presente na maioria dos países latino-americanos, aspecto fundamental para a educação, a participação, a transformação e a construção de sociedades democráticas. Exige manter sempre viva a memória dos horrores das dominações, colonizações, ditaduras, autoritarismos, perseguições políticas, torturas, escravidões, genocídios, desaparecimentos. Implica saber reler a história com outras chaves e olhares capazes de mobilizar energias de coragem, justiça, esperança e compromisso que favoreçam a construção e exercício da cidadania (Sacavino, 2000a, p. 44; Magendzo, 2000, p. 362 *apud* Candau; Sacavino, 2013. p. 62).

Recentemente, Paulo César Carbonari (2020) se perguntou “Qual educação em direitos humanos depois do atual Presidente da República?” (Carbonari, 2020, p. 269). Sua reflexão, profundamente vinculadas ao presente e ao futuro, remete também ao passado sobre o qual escrevia Adorno (1995c), quando proferiu sua palestra “Educação após Auschwitz”. São inegáveis as semelhanças entre os dois períodos. Um governo autoritário que mobiliza a mentira, o ódio político e o pânico moral contra minorias, que apela à virilidade, propaga o racismo, a xenofobia e a intolerância religiosa. Aceitamos a provocação de Carbonari (2020) e tentaremos responder sua pergunta. E, tal como ele, dialogaremos com Adorno (1995c) em busca de pistas que possam nos mostrar caminhos possíveis para uma educação em direitos humanos que nos ajude a sair dos tempos autoritários em que vivemos.

É pensando neste contexto, que Carbonari (2020) identifica como conjugando características de um populismo de direita, de uma racionalidade fascista e de um ultraneoliberalismo, que o autor retorna à máxima adorniana segundo a qual a "regressão à barbárie não é apenas uma ameaça, mas uma realidade" (Adorno 1995b, p. 129) . Assim, seria preciso que a educação evidenciasse que civilização e barbárie convivem.

Para Carbonari seria papel da educação em direitos humanos inclusive

[...] ajudar a entender a perversidade que faz com que, ainda que não suprima os direitos de direito, os destrua de fato. Esta contradição mais contundente do fascismo atual é o que desafia de modo ainda mais difícil. Os direitos humanos não foram retirados da Constituição. O Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), o Parecer e a Resolução do Conselho Nacional de Educação com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, seguem vigentes, mas não para serem realizados. Seria no mínimo ridículo fazer estudos destes instrumentos como se efetivamente permanecessem existido “para valer”, quando, a rigor, são parte da história recente, e isso não é pouco, a ser apagada pelos que estão nos postos do poder, ainda que por enquanto não tenham sido revogados ou substituídos. Seu estudo talvez possa servir para mostrar como a civilização e a barbárie convivem! E para alimentar práticas de resistência (Carbonari, 2020, p. 274).

Fica a questão então: como mostrar que civilização e barbárie convivem?

Novamente, como Carbonari (2020), resolvemos recorrer a Adorno (1995b) que em “A Educação após Auschwitz” chama atenção para duas questões, as quais achamos ser hoje extremamente relevante retomar. Em primeiro lugar, Adorno chama atenção para a necessidade de mudar o foco da educação das vítimas para os agressores. Diz Adorno (1995b, p. 131) “não acredito que o esclarecimento acerca das qualidades positivas das minorias reprimidas seja de muita valia. É preciso buscar as raízes nos perseguidores e não nas vítimas, assassinadas sob os pretextos mais mesquinhos”. Em segundo lugar, ele chama atenção para a centralidade do culto à virilidade no nazismo. Para ele:

A ideia de que a virilidade consiste num grau máximo da capacidade de suportar dor de há muito se converteu em fachada de um masoquismo que como mostrou a psicologia se identifica com muita facilidade ao sadismo. O elogiado objetivo de “ser duro” de uma tal educação significa indiferença contra a dor em geral. No que, inclusive, nem se diferencia tanto a dor do outro e a dor de si própria. Quem é severo consigo mesmo adquire o direito de ser severo também com os outros, vingando-se da dor cujas manifestações precisou ocultar e reprimir. Tanto é necessário tornar consciente esse mecanismo quanto se impõe a promoção de uma educação que não premia a dor e a capacidade de suportá-la, como acontecia antigamente. Dito de outro modo: a educação precisa levar a sério o que já de há muito é do conhecimento da filosofia: que o medo não deve ser reprimido. Quando o medo não é reprimido, quando nos permitimos ter realmente tanto medo quanto esta realidade exige, então justamente por essa via desaparecerá provavelmente grande parte dos efeitos deletérios do medo inconsciente e reprimido (Adorno, 1995a, p. 139-140).

Entendemos que a discussão de Adorno acerca da virilidade é muito similar à discussão que os estudos de gênero em diferentes campos do saber têm feito acerca da masculinidade. Assim, juntando esses dois pontos levantados por Adorno (1995a) com a caracterização do governo Bolsonaro, nos parece que seria profícuo que a educação em direitos humanos, sob uma perspectiva intercultural crítica, não tratasse apenas de valorizar identidades subalternizadas, mas de problematizar as identidades normativas, discutindo processos de diferenciação que fizeram com que diferenças culturais ou biológicas fossem transformadas em desigualdades sociais.

Assim, defendemos que uma educação que se pretende antirracista não alcançará os objetivos a que se propõe enquanto apenas estivermos tentando apresentar a cultura afro-brasileira e indígena sem que discutamos a branquitude, assim como uma educação não sexista também não terá sucesso enquanto

estivermos apenas mostrando que mulheres e pessoas LGBTQIAP+ são seres humanos, sem discutir o patriarcado e a heterossexualidade compulsória. Nem conseguiremos combater a intolerância religiosa, a qual parece mais adequado chamar de racismo religioso, uma vez que as maiores vítimas de intolerância são os povos de terreiro, sem defender com veemência a laicidade do Estado. Como destaca Junqueira (2018, p. 86), “é patente a insuficiência do discurso dos direitos humanos frente à fúria normalizante das pedagogias do insulto e do armário” já que, “juntos, normalização, heteronomia e alheamento produzem pedagogias e um currículo em ação a serviço do enquadramento, da desumanização e da marginalização”.

Tal marginalização, entre outras coisas, serve para circunscrever o domínio do sujeito “normal”, pois, à medida que se procura consubstanciar e legitimar a marginalização do indivíduo “diferente”, anômalo”, termina-se por conferir ulterior nitidez às fronteiras do conjunto dos “normais” (Douglas, 1976). A existência de um “nós normais” não depende apenas da existência de uma “alteridade não normal”: é indispensável naturalizar a condição de marginalizados vivida pelo “outro” para afirmar, confirmar e aprofundar o fosso entre os “normais” e os “diferentes” (Junqueira, 2013, p. 486).

São inúmeros os processos de identificação e diferenciação, ou melhor dizendo, de normalização e marginalização, dos quais poderíamos tratar aqui. Entretanto, daremos centralidade a três questões que julgamos ser cruciais para o atual governo e, por conseguinte, para a discussão sobre a educação em Direitos Humanos nesse momento: as questões de gênero e sexualidade e raça, que mostram a necessidade de debater masculinidade, heteronormatividade e branquitude.

Gênero e da sexualidade são duas questões distintas, mas completamente imbricadas uma na outra. O sistema de correspondência sexo-gênero-sexualidade em que as identidades masculina e feminina são entendidas como um dado da natureza faz com que a heterossexualidade também seja vista como a única possibilidade natural, pois todo o sistema de correspondências é baseado na “ideologia do ‘dimorfismo sexual’ [que] agem como estruturadoras de relações sociais e produtoras de subjetividades (Butler, 2003)” (Junqueira, 2013, p. 483). Como afirmam Rosana Oliveira e Debora Diniz (2014, p. 251):

A heteronormatividade constitui um padrão hegemônico de representação dos corpos que não é facilmente percebido, já que dado como única possibilidade natural, legítima e autoevidente. Entender a heteronormatividade como marco epistêmico evidencia que há uma norma heterossexual escondida sob o discurso da neutralidade, da objetividade e da universalidade. Além disso, na lógica heteronormativa, o diferencialismo de gênero faz pensar os seres a partir da grade binária macho e fêmea, naturalizando e performando um mundo de posições masculinas e femininas, sob o discurso da objetividade e da universalidade empírica dessa distinção. Contudo tal sistema de posições, mais do que representar a realidade, performa mundos binários, construindo e reforçando diferenças e hierarquias.

Este sistema de correspondência sexo-gênero-sexualidade cria polos opostos: homem *versus* mulher; heterossexual *versus* homossexual, como identidades não só contrárias entre si mas também completamente homogêneas em si. Dessa forma, quanto à identidade de gênero por exemplo, só haveria uma única forma de performar a masculinidade ou a feminilidade. Assim voltamos ao nosso diálogo com a questão da virilidade levantada por Adorno (1995a, 1995b), uma vez que a instituição heteronormativa da sequência sexo-gênero-sexualidade tornaria “o macho angustiado por não cumprir com os ditames inatingíveis da masculinidade hegemônica” (Junqueira, 2013, p. 484). Para Connel (2005, p. 104, tradução nossa): “A masculinidade hegemônica pode ser definida como a configuração da prática de gênero que corporifica a resposta atualmente aceita para o problema da legitimidade do patriarcado, que garante (ou é tida como garantia) a posição dominante dos homens e a subordinação das mulheres”.

Assim como acontece com as questões de gênero e de sexualidade, que geram o masculino e o heterossexual como norma, quando se trata da questão racial também vemos o branco aparecendo como norma. Nesse sentido, Bento (2014) entende que a semelhança entre o perfil das pessoas que ocupam lugares de prestígio e poder nas instituições, que é majoritariamente masculino e branco, acaba denunciando mais do que a história do racismo no Brasil e uma espécie de “pacto narcísico” nos processos de acesso a esses espaços.

Denuncia a prevalência de uma perspectiva, de uma visão de mundo e de interesses de determinado grupo, o que configura o que chamamos de branquitude. A entrada na instituição de outros atores sociais, que pode significar mudanças de perspectivas, de funcionamento e de práticas cotidianas, é sentida, por esse grupo, como ameaçadora. O medo do “outro” pode orientar então as decisões “técnicas e políticas” dessas lideranças (Bento, 2014, p. 17).

Assim, percebe-se que a identificação racial é profundamente ideológica, auxiliando a identificar quem são “nós” e quem são “eles”, e sobre “eles” ficará depositado o pior de “nós”, o que justificará rejeição, preterição, exclusão e genocídio. Com isso, a ideologia da branquitude cumpre uma função psíquica essencial, mobilizando desejos, afetos e libido, o que faz com que todas/os que, no Brasil, são identificadas/os como não brancas/os sejam desumanizadas/os, beneficiando aqueles identificados como brancos, indiferentemente a intenções individuais.

A ideologia da democracia racial, aqui entendida não somente a partir do que Gilberto Freyre propôs, mas sim a partir de como ela foi utilizada, afirma que, no Brasil, pretas/os e brancas/os convivem harmoniosamente, desfrutando de iguais oportunidades de existência, sem interferência relacionada à raça ou etnia. A teoria luso-tropicalista de Gilberto Freyre, como colocado por Nascimento (2016), indica que esse paraíso racial foi criado pelos portugueses quando introduziram aqui uma civilização altamente avançada tanto na América quanto na África, isso a partir da suposição de que os seres humanos que viviam nos trópicos eram incapazes de erigir civilizações importantes. Isso depende, em grande parte, da teoria de miscigenação — cultural e física — entre negros, indígenas e brancos, cuja prática revelaria uma espécie de vocação específica do português. Isso é algo facilmente observado, mesmo que de forma suavizada no processo educacional.

Por causa desse imaginário, impregnado na mentalidade social brasileira, as categorias raciais podem, muitas vezes, mostrar-se dúbias no discurso oficial, mas há estudos que mostram que essa questão pode ser mais clara do que aparece à primeira vista. De acordo com Liv Sovik (2004, p. 366):

ser branco exige pele clara, feições europeias, cabelo liso; ser branco no Brasil é uma função social e implica desempenhar um papel que carrega em si uma certa autoridade ou respeito automático, permitindo trânsito, eliminando barreiras. Ser branco não exclui ter sangue negro.

Ser negra/o, de acordo com Nascimento (2016), engloba todos os eufemismos do que o autor chama de homem-de-cor: preto, negro, moreno, mulato, crioulo, pardo, mestiço, cabra. No final, negro, independentemente da gradação da cor. Essa indicação é necessária por causa da insistência feita no termo da “morenidade”, criado por Freyre como forma de embranquecer a pele e a cultura negra. Assim, a

classificação racial do Brasil é determinada, não pela origem, mas pela marca, pelo fenótipo.

Então, tendo em vista essas duas ideologias, é possível compreender o porquê da dificuldade de tratar dos “privilégios” de que desfrutam todas/os as/os brancas/os pelo simples fato de serem brancas/os e porque qualquer movimentação que tente modificar esse cenário acaba sendo barrada e rechaçada.

A branquitude, assim como a masculinidade cis e a heterossexualidade cis são identidades invisíveis, a norma em vigência que entende o Outro como problema. Assim como Rogério Junqueira (2013) fala da pedagogia do armário, precisamos pensar em como o currículo escolar entendido em seu sentido amplo institucionaliza a/o branca/o como norma. A branquitude não se refere a preconceito contra negros, fala sobre defesa de interesses desse grupo que, muitas vezes, significa manter e ampliar estruturas de poder e privilégio (Bento, 2014).

Assim, para encerrar, gostaríamos de retornar ao que dizia Carbonari: É preciso “[...] pensar a educação em direitos humanos como promoção de condições de enfrentamento do modo fascista, ainda que em contextos marcados por ele” (Carbonari, 2020, p. 270). Foi atendendo a esse chamado, seguindo a trilha de Adorno (1995a; 1995b; 1995c) em seus escritos sobre educação que tecemos estas breves reflexões sobre possíveis caminhos para a educação em direitos humanos hoje. Em *A educação contra a barbárie*, o autor fala sobre um tempo que poderia muito bem ser o nosso:

A tese que gostaria de discutir é a de que desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia. O problema que se impõe nesta medida é saber se por meio da educação pode-se transformar algo de decisivo em relação à barbárie. Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização — e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade (Adorno, 1995c, p. 155).

E isso só pode ser concretizado a partir da descolonização. Grada Kilomba (2020) utiliza a metáfora da “plantação” como símbolo de um passado traumático que é reencenado através do racismo cotidiano. O passado colonial foi

“memorizado” porque não foi esquecido, esquecer não é uma possibilidade, já que, cotidiana e abruptamente, como um choque alarmante, fica-se preso a cenas que evocam o passado que, na verdade, é parte de um presente irracional. A autora indica que o termo “trauma”, derivado da palavra grega para “ferida” ou “lesão”, refere-se a qualquer dano em que a pele é rompida como consequência de violência externa.

Analiticamente, o trauma é caracterizado por um evento violento na vida do *sujeito* “definido por sua intensidade, pela incapacidade do *sujeito* de responder adequadamente a ele e pelos efeitos perturbadores e duradouros que ele traz à organização psíquica” (Laplanche; Pontalis, 1988, p. 465 *apud* Kilomba, 2020, p. 214).

A escravização, o colonialismo e o racismo cotidiano contêm o trauma de um evento de vida intenso e violento para o qual a cultura não forma equivalentes simbólicos e, assim, o sujeito é incapaz de responder adequadamente a isso. Nesse sentido, a descolonização se refere ao desfazer do colonialismo e, politicamente, o termo descreve a conquista da autonomia por parte daqueles que foram colonizados.

Por isso, seguimos os rastros de Adorno e tentamos defender aqui que a educação em direitos humanos sob uma perspectiva intercultural crítica, não pode se basear apenas na valorização dos subalternos, precisa também desnudar as relações de poder que engendram as situações de subordinação. Focamos apenas na questão de gênero, sexualidade e raça, mas poderíamos apontar inúmeras outras.

Como escreveu Adorno, “Crianças que não suspeitam nada da crueldade e da dureza da vida acabam por ser particularmente expostas à barbárie depois que deixam de ser protegidas. Mas, sobretudo, não é possível mobilizar para o calor humano pois que são, eles próprios, produtos desta sociedade, cujas marcas ostentam” (Adorno, 1995c, p. 146). Assim, defendemos que a beleza do mundo multicultural em que vivemos esteja presente sempre com seu oposto, que crianças e adolescentes também sejam confrontados com a feiura do mundo, com todas as marcas da barbárie que carregamos em nós. Para que toda criança seja capaz de reconhecer os mecanismos de criação da norma e das situações de subalternização em ação e assim sejam capazes de se defender e lutar contra eles, inclusive os mecanismos guardados dentro de si. É preciso que as/os alunas/os consigam entender a lógica da *pedagogia do opressor*. É preciso que as/os estudantes sejam capazes de olhar para as situações de opressão e perceber como a pedagogia do

tanque, da senzala, do armário, da caserna, da fogueira, da colônia e todas mais que pudermos pensar operam. Mais uma vez, para que nunca se esqueça, para que nunca mais aconteça!

Referências Bibliográficas

AÇÃO EDUCATIVA (org.). **A ideologia do movimento Escola sem Partido**: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016. Disponível em: <<https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/tr-a-ideologia-do-movimento-escola-sem-partido-20-autores-desmontam-o-discurso,8003c2b2-a154-4f4b-baf9-2cbdda8b68b6>>. Acesso em: 20 jun. 2024.

AÇÃO EDUCATIVA; CENPEC. Pesquisa Educação, Valores e Direitos. São Paulo: Ação Educativa, 2022. Disponível em: <<https://generoeeducacao.org.br/mude-sua-escola/pesquisa-educacao-valores-e-direitos/>>.

ADORNO, T. W. O que significa elaborar o passado. In: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995a. [Publicado originalmente em 1960]. P. 31-54

ADORNO, T. W. Educação: para quê? In: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995b. [Publicado originalmente em 1967]. P. 151-168

ADORNO, T. W. A educação contra a barbárie. In: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995c. [Publicado originalmente em 1968]. P. 169-184

ADORNO, T. W. Tabus acerca do magistério. In: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995d. [Publicado originalmente em 1965]. P. 185-2002

ALBUQUERQUE, S. C.; ZANARDI, T. A. C. Educando à direita e as políticas educacionais neoliberais, conservadoras e fundamentalistas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 4, p. 1406-1431, out./dez. 2021. DOI: <<https://doi.org/10.23925/1809-3876.2021v19i4p1406-1431>>. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/48512/38433>>. Acesso em: 14 jun. 2025.

ALFANO, B. De regras de quartéis a padrão estético: escolas cívico-militares são questionadas, mas ganham apoio popular. **O Globo**, Rio de Janeiro, 4 ago. 2024. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/noticia/2024/08/04/de-regras-de-quarteis-a-padrao-estetico-escolas-civico-militares-sao-questionadas-mas-ganham-apoio-popular.ghtml>>. Acesso em: 12 jul. 2025.

ALMEIDA, F. J. A escola republicana e o projeto de nação. **Revista Educação**, São Paulo, 4 abr. 2022. Disponível em: <<https://revistaeducacao.com.br/2022/04/04/escola-republicana-coluna>>. Acesso em: 5 jul. 2025.

ALONSO, D. Os desafios da educação inclusiva: foco nas redes de apoio. **Nova Escola**, São Paulo, 22 dez. 2013. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/554/os-desafios-da-educacao-inclusiva-foco-nas-redes-de-apoio>>. Acesso em: 25 jul. 2025.

ALUNOS com deficiência “atrapalham” o aprendizado de outros alunos, diz Milton Ribeiro. **Poder 360**, 16 ago. 2021. Disponível em: <<https://www.poder360.com.br/brasil/alunos-com-deficiencia-atrapalham-o-aprendizado-de-outros-alunos-diz-milton-ribeiro/>>. Acesso em: 15 jul. 2025.

ALVES, M. F.; SANTOS, C. A.; BORDIN, M. Militarização da educação e da escola no âmbito da hipermilitarização do Estado brasileiro. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 17, n. 37, p. 41-60, jan./abr. 2023. DOI: <<https://doi.org/10.22420/rde.v17i37.1738>>. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1738/1170>>. Acesso em 10 jul. 2025.

ALVES, M. F.; TOSCHI, M. S. A militarização das escolas públicas: uma análise a partir das pesquisas da área de educação no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE)**, Brasília, DF, v. 35, n. 3, p. 633-647, set./dez. 2019. DOI: <<https://doi.org/10.21573/vol35n32019.96283>>. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/96283/55500>>. Acesso em: 2 jul. 2025.

ALVES, M. F.; TOSCHI, M. S.; FERREIRA, N. S. R. A expansão dos colégios militares em Goiás. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 12, n. 23, p. 271-287, jul./out. 2018. DOI: <<https://doi.org/10.22420/rde.v12i23.865>>. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/865/pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2025.

AMATO, G. Bolsonaro repete lema da ditadura de Salazar diante do coração de D. Pedro e surpreende portugueses. **O Globo**, Rio de Janeiro, 25 ago. 2022. Portugal Giro. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/blogs/portugal-giro/post/2022/08/bolsonaro-repete-lema-da-ditadura-de-salazar-diante-do-coracao-de-d-pedro-e-surpreende-portugueses.ghtml>>. Acesso em: 5 jul. 2025.

APPLE, M. W. **Educando à direita**: mercados, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo: Cortez, 2003.

AQUINO, R. A ideologia do Escola Sem Partido. In: MOVIMENTO Liberdade para Educar. [S. l.], 24 abr. 2016. Disponível em: <<https://liberdadeparaensinar.wordpress.com/tag/instituto-millennium>>. Acesso em: 18 out. 2016.

AQUINO, R.; MOURA, F. P. Mapeamento da produção legislativa antigênero no Brasil recente: as funções do parlamento na ecologia ultraconservadora. In: CARREIRA, Denise; LOPES, Barbara. GÊNERO e políticas educacionais. São Paulo: Ação Educativa, [2025?]. No prelo.

AQUINO, R.; MOURA, F. P. *homeschooling*. *Global Anti-Gender Studies Dictionary*. [2026?]. No prelo.

ARAÚJO, A. R. **Professores de história em tempos de autoritarismo: experiências de resistências à perseguição nas redes pública e privada do ensino médio em Fortaleza-Ceará (2014-2022)**. 2023. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em História e Letras) – Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central, Universidade Estadual do Ceará, Quixadá, 2023. Disponível em: <<https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=111093>>. Acesso em: 2 jul. 2025.

ARRUDA, J. G. S.; PAIVA, F. S. Educação domiciliar no Brasil: panorama frente ao cenário contemporâneo. **EccoS: Revista Científica**, São Paulo, n. 43, p. 19-38, maio/ago. 2017. DOI: <<https://doi.org/10.5585/eccos.n43.7236>>. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/7236/3531>>. Acesso em: 5 jul. 2025.

ARAÚJO, M. Educar é garantir o direito de crianças e adolescentes. In: LOPES, B.; MATIAS, M. (org.). **Educar com liberdade, não com medo: argumentos contra a militarização da educação**. São Paulo: Ação Educativa, 2025. p. 59-66. Disponível em: <<https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2025/04/Educar-com-liberdade-nao-com-medo-argumentos-contr-a-militarizacao-da-educacao.pdf>>. Acesso em: 9 jun. 2025.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO CÍVICO-MILITAR (ABEMIL). Quem somos. In: **ABEMIL**. Brasília, DF, [2024]. Disponível em: <<https://web.archive.org/web/20240814212609/https://abemil.org.br/>>. Acesso em: 21 jul. 2024.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE HISTÓRIA. **Compromissos éticos da docência em história**. Ponta Grossa: ABEH, 2022. Disponível em: <https://www.abeh.org.br/download/download?ID_DOWNLOAD=14>. Acesso em: 1 jul. 2025.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DOMICILIAR (ANED). Educação domiciliar no Brasil. In: **ANED**. Brasília, DF, 2021. Disponível em: <<https://web.archive.org/web/20220814065527/https://www.aned.org.br/index.php/conheca-educacao-domiciliar/ed-no-brasil>>. Acesso em: 20 jul. 2025.

AVELAR, M.; BALL, S. J. Mapping new philanthropy and the heterarchical state: the mobilization for the national learning standards in Brazil. **International Journal of Educational Development**, Amsterdam, v. 64, p. 65-73, 2021. DOI: <<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.09.007>>. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0738059317302080>>. Acesso em: 10 jul. 2025.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005. DOI: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000300002>>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/sHk4rDpr4CQ7gb3XhR4mDwL/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 2 jul. 2025.

BALL, S. J. **Educação global S.A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Práxis Educativa, Ponta Grossa: Uepg, 2014.

BALLESTRIN, L.. Sobre desdemocratização: debate teórico, dimensões analíticas e referenciais empíricos. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS. 42., 2018, Caxambu. 2018. Anais [...]. Caxambu: ANPOCS, 2018. p. 1-18. Disponível em: <https://www.academia.edu/42096050/Sobre_desdemocratiza%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 23 mar. 2025.

BARTHOLET, E. Homeschooling: parent rights absolutism vs. child rights to education & protection. **Arizona Law Review**, v. 62, n. 1, p. 3-80, 2019. >. Disponível em: <https://arizonalawreview.org/pdf/62-1/62arizlrev1.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2025.

BASE curricular não possui nenhuma ‘prisão à ideologia de gênero’, diz ministro. **Isto É**, São Paulo, 20 dez. 2017. Disponível em: <<https://istoe.com.br/base-curricular-nao-possui-nenhuma-prisao-a-ideologia-de-genero-diz-ministro>>. Acesso em: 10 jul. 2025.

BEDINELLI, T. A educação brasileira no centro de uma guerra ideológica. **El País Brasil**, São Paulo, 26 jun. 2016a. Política. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/22/politica/1466631380_123983.html?id_externo_rsoc=FB_CM?rel=mas>. Acesso em: 18 out. 2016.

BEDINELLI, T. O professor da minha filha comparou Che Guevara a São Francisco de Assis. **El País Brasil**, São Paulo, 25 jun. 2016b. Política. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466654550_367696.html>. Acesso em: 18 out. 2016.

BEZERRA, E. B.; SANTOS, G. S. S. A militarização afasta adolescentes da escola e os coloca em risco. In: LOPES, B.; MATIAS, M. (org.). **Educar com liberdade, não com medo:** argumentos contra a militarização da educação. São Paulo: Ação Educativa, 2025. p. 67-73. Disponível em: <<https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2025/04/Educar-com-liberdade-nao-com-medo-argumentos-contra-a-militarizacao-da-educacao.pdf>>. Acesso em: 9 jun. 2025.

BHATTACHARYA, T. Tithi Bhattacharya: o que é a teoria da reprodução social? **Esquerda Online**, [s. l.], 8 mar. 2019. Disponível em: <<https://esquerdaonline.com.br/2019/03/08/tithi-bhattacharya-o-que-e-a-teoria-da-reproducao-social/>>. Acesso em: 10 jun. 2025.

BIESTA, G. Boa educação na era da mensuração. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 808-825. set./dez. 2012. DOI: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300009>>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/Psv5yk47BGsXB5DDFXy59TL/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 13 jul. 2025.

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem:** educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

BIROLI, F.; CAMINOTTI, M. The conservative backlash against gender in Latin America. *Politics & Gender*, New York, v. 16, n. 1, p. 1-38, 2020. DOI: <<https://doi.org/10.1017/S1743923X20000045>>. Disponível em: <<https://www.cambridge.org/core/journals/politics-and-gender/article/abs/conservative-backlash-against-gender-in-latin-america/14D10524793D61122478A8A391C33E22>>. Acesso em: 5 jul. 2025.

BIROLI, F.; VAGGIONE, J. M.; MACHADO, M. D. C. **Gênero, neoconservadorismo e democracia: disputas e retrocessos na América Latina**. São Paulo: Boitempo, 2020.

BIROLI, F.; QUINTELA, D. F. Mulheres e direitos humanos sob a ideologia da “defesa da família”. In: AVRITZER, L.; KERCHE, F.; MARONA, M. (org.). **Governo Bolsonaro: retrocesso democrático e degradação política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p. 343-358.

BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. 2. ed. rev. Porto Alegre: Zouk, 2013.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 867**. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido". Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2015. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>>. Acesso em: 7 jun. 2025.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 1.859**. Acrescenta Parágrafo único ao artigo 3º da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2015. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao/?idProposicao=1302894>>. Acesso em: 7 jun. 2025.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 7.180**. Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2014. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=F78950B90A59988CE01B4840520731AD.proposicoesWeb2?codteor=1232338&filename=Avulso+-PL+7180/2014>. Acesso em: 7 jun. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 126, n. 191-A, p. 1-32, 5 out. 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/DOUconstituicao88.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833-27841, 5 dez. 1996. Disponível em: <<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=23/12/1996&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=289>>. Acesso em: 23 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 20 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 151, n. 120-A, p. 1-7, 26 jun. 2014. Disponível em: <<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/06/2014&jornal=1000&pagina=1&totalArquivos=8>>. Acesso em: 08 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.010, de 26 de junho de 2014**. Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante, e altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, 2014c. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113010.htm>. Acesso em: 08 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. **Central de conteúdos**: Recrutinha. Brasília, DF: Exército Brasileiro, 2025. Disponível em: <<https://www.eb.mil.br/web/central-de-conteudos/recrutinha>>. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Defesa. **Política Nacional de Defesa**: Estratégia Nacional de Defesa. Brasília, DF: Ministério da Defesa, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/defesa/pt-br/assuntos/copy_of_estado-e-defesa/pnd_end_congresso_1.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2025.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Ação direta de inconstitucionalidade (Med. Liminar) - 6791. Dispositivo Legal Questionado: Lei 20.338/2020 do Estado do Paraná, que institui o Programa Colégios Cívico-Militares do Paraná para instituições de ensino da Rede Estadual de Educação Básica, e a inconstitucionalidade material do artigo 1º, VI, da Lei 18.590/15 do Estado do Paraná. Lei nº 20338, de 06 de outubro de 2020. Requerente: Partido Comunista do Brasil - PC do B, Partido dos Trabalhadores - PT, Partido Socialismo e Liberdade - P-Sol (CF 103, VIII). Requerido: Assembleia Legislativa do Estado do Paraná, Governador do Estado do Paraná. Relator: Ministro Dias Toffoli, 8 abr. 2021. **STF**, Brasília, DF, 2021. Disponível em: <<https://portal.stf.jus.br/peticaoInicial/verPeticaoInicial.asp?base=ADI&numProcesso=6791>>. Acesso em 26 ago. 2025.

BROWN, W. American nightmare: neoliberalism, neoconservatism, and de-democratization. **Political Theory**, Thousand Oaks, CA, v. 34, n. 6, p. 690-714, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1177/0090591706293016>. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0090591706293016>>. Acesso em: 20 jul. 2025.

BROWN, W. **Nas ruínas do neoliberalismo**: a ascensão da política antidemocrática no ocidente. São Paulo: Filosófica Politeia, 2019.

BRUM, Eliane. Escola sem pinto. **El País Brasil**, São Paulo, 17 abr. 2017. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2017/04/17/opinion/1492435392_872941.html?id_externo_rsoc=FB_BR_CM>. Acesso em: 10 jun. 2025.

CALDEIRA NETO, O. **Neo-fascism and the far right in Brazil**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2025.

CARA, D. (rel.). **Ataques às escolas no Brasil**: análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental: relatório final. Brasília, DF: MEC, 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/grupos-de-trabalho/prevencao-e-enfrentamento-da-violencia-nas-escolas/resultados/relatorio-ataque-escolas-brasil.pdf>>. Acesso em: 1 out. 2025.

CARBONARI, P. C. Qual educação em direitos humanos?: uma contribuição para pensar os desafios das pautas da educação em direitos humanos no Brasil em travessia. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 20., 2020, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Salvador: Andipe, 2020. p. 269-282. Disponível em: <https://www.andipe.com.br/_files/ugd/fd8b07_352446e9eb1645a5bdc0ad245993795e.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2025.

CARREIRA, D. **Igualdade e diferenças nas políticas educacionais**: a agenda das diversidades nos governos Lula e Dilma. São Paulo: Ação Educativa, 2017.

CARREIRA, D. Militares não são educadores. In: LOPES, B.; MATIAS, M. (org.). **Educar com liberdade, não com medo**: argumentos contra a militarização da educação. São Paulo: Ação Educativa, 2025. p. 74-78. Disponível em: <<https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2025/04/Educar-com-liberdade-nao-com-medo-argumentos-contr-a-militarizacao-da-educacao.pdf>>. Acesso em: 9 jun. 2025.

CARREIRA, D. Tempos terríveis: memória e produção de resistências em educação no governo Bolsonaro. In: CARREIRA, D.; LOPES, B. (org.). **Gênero e educação**: ofensivas reacionárias, resistências democráticas e anúncios pelo direito humano à educação. São Paulo: Ação Educativa, 2022. p. 14-36. Disponível em: <https://generoeeducacao.org.br/wp-content/uploads/2022/12/Livro-2022_GÊNERO-E-EDUCAÇÃO-ofensivas-reacionárias-resistências-democráticas-e-anúncios-pelo-direito-humano-à-educacao.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2024.

CARREIRA, D.; LOPES, B. **Gênero e educação**: ofensivas reacionárias, resistências democráticas e anúncios pelo direito humano à educação. São Paulo: Ação Educativa, 2022. Disponível em: <https://generoeeducacao.org.br/wp-content/uploads/2022/12/Livro-2022_GÊNERO-E-EDUCAÇÃO-ofensivas-reacionárias-resistências-democráticas-e-anúncios-pelo-direito-humano-à-educacao.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2024.

CARVALHO, M. E. P. Da família na escola à escola no lar: notas sobre uma polêmica em curso. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-28, jan./dez. 2020. DOI: <<https://doi.org/10.18593/r.v45i0.23222>>. Disponível em: <<https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23222/14296>>. Acesso em: 13 jun. 2020.

CASAL é acionado por tirar filhos da escola e educá-los em casa. In: CONSULTOR Jurídico (CONJUR). São Paulo, 27 jun. 2008. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2008-jun-27/casal_educar_filhos_casa_processado/>. Acesso em: 10 jun. 2025.

CASANOVA, L. V.; FERREIRA, V. S. Os discursos da Associação Nacional de Educação Domiciliar do Brasil. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-17, 2020. DOI: <<https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.14771.025>>. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/14771/209209212855>>. Acesso em: 9 jun. 2025.

CASIMIRO, F. H. C. As classes dominantes e a nova direita no Brasil contemporâneo. In: GALLEGOS, E. S. (org.). **O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018. p. 41-46.

CÁSSIO, F. Desbarbarizar a educação. In: CÁSSIO, F. (org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 15-24.

CÁSSIO, F. A militarização aprofunda desigualdades escolares. In: LOPES, B.; MATIAS, M. (org.). **Educar com liberdade, não com medo: argumentos contra a militarização da educação**. São Paulo: Ação Educativa, 2025. p. 17-26. Disponível em: <<https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2025/04/Educar-com-liberdade-nao-com-medo-argumentos-contr-a-militarizacao-da-educacao.pdf>>. Acesso em: 9 jun. 2025.

CÁSSIO, F. et al. Heterarquização do Estado e a expansão das fronteiras da privatização da educação em São Paulo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, p. 1-20, 2020. DOI: <<https://doi.org/10.1590/ES.241711>>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/kxDYrrv3sTJVFWThpTHZ7vc/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 2 jun. 2025.

CASTILHO, E. W. V. A disciplina militar é incompatível com o processo pedagógico. In: LOPES, B.; MATIAS, M. (org.). **Educar com liberdade, não com medo: argumentos contra a militarização da educação**. São Paulo: Ação Educativa, 2025. p. 44-49. Disponível em: <<https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2025/04/Educar-com-liberdade-nao-com-medo-argumentos-contr-a-militarizacao-da-educacao.pdf>>. Acesso em: 9 jun. 2025.

CATINI, C. Empreendedorismo, privatização e o trabalho sujo da educação. **Revista USP**, São Paulo, n. 127, p. 53-68, out./dez. 2020. DOI: <<https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.i127p53-68>>. Disponível em: <<https://revistas.usp.br/revusp/article/view/180045/166656>>. Acesso em: 4 ago. 2025.

CECCHETTI, E; TEDESCO, A. L. Educação básica em “xeque”: homeschooling e fundamentalismo religioso em tempos de neoconservadorismo. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-17, 2020. DOI: <<https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.14816.026>>. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/14816/209209212856>>. Acesso em: 8 ago. 2024.

CESARINO, L. Dez teses (e três oportunidades) sobre a extrema direita no Brasil. In: BRITO, A. S.; REIS, L. S. (org.). **Direitas, radicalismos e as disputas pela linguagem de direitos no Brasil**. São Paulo: Fundação Friedrich Ebert: LAUT Centro de Análise da Liberdade e do Autoritarismo, 2024. p. 210-231. Disponível em: <<https://laut.org.br/wp-content/uploads/2024/12/LAUT-Direitas->

radicalismos-e-as-disputas_VERSAO-WEB_FINAL-1-resultado.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2025.

CESARINO, L. **O mundo do avesso**: verdade e política na era digital. São Paulo: Ubu, 2022.

CESARINO, L. Pós-verdade e a crise do sistema de peritos: uma explicação cibernética. **Ilha: Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 73-96, 2021. DOI: <<https://doi.org/10.5007/2175-8034.2021.e75630>>. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/75630/45501>>. Acesso em: 5 jun. 2025.

COHEN, S. **Folk devils and moral panics**: the creation of the Mods and Rockers. Oxford: Martin Robertson, 1972.

COLETTA, R. D.; SALDAÑA, P.; VARGAS, M. Milton Ribeiro é exonerado após suspeitas de corrupção com balcão de negócios do MEC. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 28 mar. 2022. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2022/03/bolsonaro-deve-afastar-milton-ribeiro-do-ministerio-da-educacao.shtml>>. Acesso em: 12 jul. 2025.

COLLINS, P. H. **Bem mais que ideias**: a interseccionalidade como teoria social crítica. São Paulo: Boitempo, 2022.

COMISIÓN INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS (CIDH). **Situación de derechos humanos en Brasil**. Washington, DC: OEA/CIDH, 2021. Disponível em: <<https://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/Brasil2021-es.pdf>>.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). O entulho autoritário precisa ser removido da educação. In: LOPES, B.; MATIAS, M. (org.). **Educar com liberdade, não com medo**: argumentos contra a militarização da educação. São Paulo: Ação Educativa, 2025. p. 38-43. Disponível em: <<https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2025/04/Educar-com-liberdade-nao-com-medo-argumentos-contr-a-militarizacao-da-educacao.pdf>>. Acesso em: 9 jun. 2025.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL (CNBB). CNBB divulga nota sobre a inclusão da ideologia de gênero nos Planos de Educação. **CNBB**, Brasília, DF, 18 jun. 2015. Disponível em: <<https://www.cnbb.org.br/cnbb-divulga-nota-sobre-a-inclusao-da-ideologia-de-genero-nos-planos-de-educacao/>>. Acesso em: 5 jun. 2025.

COOK, P.; HEILMANN, C. Censorship and Two Types of Self-Censorship. **Political Studies**, London, v. 61, n. 1, p. 178-196, 2012. DOI: <<https://doi.org/10.1111/j.1467-9248.2012.00957.x>>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1111/j.1467-9248.2012.00957.x?casa_token=aDwOKLZzjbQAAAAA:rr8AAVxMPQmRt3pKovhVuMHlhZS7aURYDSGO878jS4UIASSHxaEbEQBVBsqLzP7uO3l_BckwwXmqVQ>. Acesso em: 5 jun. 2025.

COOPER, M.. Family values: between neoliberalism and the new social conservatism. New York: Zone Books, 2017

CORRÊA, S. A “política do gênero”: um comentário genealógico. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 53, p. 1-16, 2018. DOI: <<https://doi.org/10.1590/18094449201800530001>>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cpa/a/vwdzHh6pHS6ZBVskqfLrqrq/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 4 maio 2025.

CORRÊA, S. (ed.) **Políticas antigênero na América Latina**: resumos dos estudos de casos nacionais. Rio de Janeiro: Associação Brasileira Interdisciplinas de Aids – ABIA, 2021.

CORRÊA, S.; PATERNOTTE, D.; KUHAR, R. The globalisation of anti-gender campaigns. **International Politics and Society (IPS)**, Bruxelles, 31 May 2018. Disponível em: <<https://www.ips-journal.eu/topics/democracy-and-society/the-globalisation-of-anti-gender-campaigns-2761/>>. Acesso em: 15 jul. 2025.

CORRÊA, S.; PRADO, M. A. M. Ideologia antigênero nas políticas educacionais brasileiras: estatização e transnacionalidade. In: CARREIRA, D.; LOPES, B. (org.). **Gênero e educação**: ofensivas reacionárias, resistências democráticas e anúncios pelo direito humano à educação. São Paulo: Ação Educativa, 2022. p. 45-52. Disponível em: <https://generoeeducacao.org.br/wp-content/uploads/2022/12/Livro-2022_GÊNERO-E-EDUCAÇÃO-ofensivas-reacionárias-resistências-democráticas-e-anúncios-pelo-direito-humano-à-educação.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2024.

CORRÊA, S.; PRADO, M. A. M. A "ideologia familista" nas ofensivas contra gênero na educação: conexões conservadoras transnacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 45, p. 1-20, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.275372>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8zjhNDMDXMYtsfP9cBc7Wzf/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2025

CUNHA, L. A. **Brasil**: país laico ou concordatário. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Núcleo de Estudos de Políticas Públicas em Direitos Humanos, Observatório da Laicidade do Estado, 2009. Disponível em: <<https://patrimonio.uff.br/wp-content/uploads/sites/600/2019/06/textoconcordataole.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2024.

CUNHA, L. A. Panorama dos conflitos recentes envolvendo a laicidade do Estado no Brasil. In: D’AVILA-LEVY, C. M.; CUNHA, L. A. (org.). **Embates em torno do Estado laico**. São Paulo: SBPC, 2018a. p. 183-282. Disponível em: <<https://portal.sbpnet.org.br/livro/estadolaico.pdf>>. Acesso em: 6 jul. 2025.

CUNHA, L. A. **O projeto reacionário de educação**. [S. l.: s. n.], 2016. Disponível em: <<http://www.luizantoniocunha.pro.br/uploads/independente/1-EduReacionaria.pdf>>. Acesso em: 4 maio 2023.

CUNHA, L. A. **Retrocesso na laicidade do Estado no quadriênio Bolsonaro (2019-2022)**. Rio de Janeiro: UFRJ, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, 2023.

Disponível em: <http://www.luizantonioacunha.pro.br/uploads/independente/1675180498_069651_quadrinio.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2025.

CUNHA, L. A. Sintonia oscilante: religião, moral e civismo no Brasil: 1931/1997. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 131, p.285-302, maio/ago. 2007. DOI: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000200004>>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/v37n131/a0437131.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2025.

CUNHA, L. A. Três décadas de conflitos em torno do ensino público: laico ou religioso? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 145, p. 890-907, out./dez. 2018b. DOI: <<https://doi.org/10.1590/es0101-73302018196128>>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/4TvfdByVQJ4Yq8F4cffiBVp/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 10 jul. 2025.

CURY, C. R. J. Homeschooling: entre dois jusnaturalismos? **Pro-Posições**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 104-121, maio/ago. 2017. DOI: <<https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0006>>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pp/a/RvWL6bDhV3GsV3Zgc98QHxc/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 6 jul. 2025.

CURY, C. R. J. Por uma concepção do Estado laico. In: D'AVILA-LEVY, C. M.; CUNHA, L. A. (org.). **Embates em torno do Estado laico**. São Paulo: SBPC, 2018. p. 41-52. Disponível em: <<https://portal.sbpcnet.org.br/livro/estadolaico.pdf>>. Acesso em: 6 jul. 2025.

DERISSO, José Luis. Marxismo e história da família: Resposta aos opositores da chamada “ideologia de gênero” na educação. Anais do X Seminário Nacional do HISTEDBR – 30 anos do HISTEDBR Contribuições para a história e a historiografia da educação brasileira. Campinas/SP: Unicamp, 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/2jF9a5j>>. Acesso em 22 fev. 2018.

DORA, D.; VARELLA, L. Padrões internacionais e regionais de direitos humanos sobre liberdade de expressão e liberdade de cátedra e sua importância para o exercício democrático. In: CARREIRA, D.; LOPES, B. (org.). **Gênero e educação: ofensivas reacionárias, resistências democráticas e anúncios pelo direito humano à educação**. São Paulo: Ação Educativa, 2022. p. 91-98. Disponível em: <https://genereeducacao.org.br/wp-content/uploads/2022/12/Livro-2022_GÊNERO-E-EDUCAÇÃO-ofensivas-reacionárias-resistências-democráticas-e-anúncios-pelo-direito-humano-à-educacao.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2024.

A DERROTA dos filmes do kit gay, desenhada por Bolsonaro, pelos cristãos e pela família brasileira. In: BLOG da família Bolsonaro. Rio de Janeiro, 25 maio 2011. Disponível em: <<https://familiabolsonaro.blogspot.com/2011/05/derrota-dos-filmes-do-kit-gay-desenhada.html>>. Acesso em: 20 jun. 2025.

DUPRAT, D. A escola cívico-militar faz recuar a cidadania. In: LOPES, B.; MATIAS, M. (org.). **Educar com liberdade, não com medo: argumentos contra a militarização da educação**. São Paulo: Ação Educativa, 2025. p. 10-16. Disponível em: <<https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2025/04/Educar-com-liberdade-nao-com-medo-argumentos-contr-a-militarizacao-da-educacao.pdf>>. Acesso em: 9 jun. 2025.

DUTRA, F. Mesmo com militares, ocorrências dobram em escolas militarizadas do DF. **Metrópoles**, Brasília, DF, 21 jun. 2022. Disponível em: <<https://www.metropoles.com/distrito-federal/mesmo-com-militares-ocorrencias-dobram-em-escolas-militarizadas-do-df>>. Acesso em 12 jul. 2025.

EM MEIO à polêmica do Enem, Bolsonaro chama direitos humanos de "esterco da vagabundagem". **Congresso em Foco**, Brasília, DF, 5 nov. 2017. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/vozes/certas-palavras/unica-cidade-a-adotar-o-escola-sem-partido-fica-no-parana/>>. Acesso em: 10 jun. 2025.

FANTI, F. Mobilização do direito pelo Movimento Feminista: um estudo sobre o uso de estratégias jurídicas pelos movimentos sociais. In: MADEIRA, L. M., MARONA, M. C.; RIO, A. (org.). **Democracia e justiça na América Latina**: para onde vamos? Rio de Janeiro: EDUERJ, 2022. p. 111-138. DOI: <<https://doi.org/10.7476/9786587949550.0005>>. Disponível em: <<https://books.scielo.org/id/vf58z/pdf/madeira-9786587949550-06.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2025.

FARIAS, E. Pesquisadora explica conceito de branquitude como privilégio estrutural. **Agência Focruz de Notícias**, Rio de Janeiro, 17 maio 2019. Disponível em: <<https://agencia.focruz.br/pesquisadora-explica-conceito-de-branquitude-como-privilegio-estrutural>>. Acesso em 10 jul. 2025.

FERRAZ, Adriana. Escolas militarizadas triplicam e unem governos de direita e esquerda. **UOL**, São Paulo, 26 ago. 2024. Disponível em: <<https://tab.uol.com.br/noticias/redacao/2024/08/26/escolas-militarizadas-crescem-e-unem-governos-de-direita-e-esquerda.htm?cmpid=copiaecola>>. Acesso em: 10 jun. 2025.

FISCHMANN, R. **Estado laico**. São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, 2009a.

FISCHMANN, R. Estado laico, educação, tolerância e cidadania: para uma análise da concordata Brasil-Santa Sé. São Paulo: CEMOrOc: Factash, 2012.

FISCHMANN, R. A proposta de concordata com a Santa Sé e o debate na Câmara Federal. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 563-583, maio/ago. 2009b. DOI: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000200013>>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/4c4vW6dyKgcFZktXBm9jTgq/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 6 jul. 2025.

FLACH, S. F. O Debate em torno da qualidade da educação: interesses em disputa. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 43, n. 121, p. 9-17, set./dez., 2023. DOI: <<https://doi.org/10.1590/CC269569>>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/wCSdjxp5sLWwFWK6TFsd7H/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 8 jul. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez., 2014. DOI: <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 8 jul. 2025.

FRIGOTTO, G. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo de serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, G. (org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 17-34.

GAVA, T. C. M. **O ovo de serpente**: o discurso antigênero como elemento na disputa pela função social da educação escolar. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023. DOI: <<https://doi.org/10.11606/T.48.2023.tde-30102023-161448>>. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48137/tde-30102023-161448/publico/Tese_ThaisGava_final_rev.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2025.

GIROUX, H.. **Para Além Das Teorias De Reprodução**: Teoria Crítica E Resistência Em Educação. Petrópolis, Vozes, 1986.

GIROUX, H.. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**: novas políticas em educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONZÁLEZ CABRERA, Cristian. “Tenho medo, esse era o objetivo deles”: esforços para proibir a educação sobre gênero e sexualidade no Brasil. In: HUMANS Right Watch. Nova Iorque, 12 maio 2022. Disponível em: <<https://www.hrw.org/pt/report/2022/05/12/381942>>. Acesso em: 7 jul. 2025.

HARLEY, H. A militarização ameaça repetir a repressão do passado. In: LOPES, B.; MATIAS, M. (org.). **Educar com liberdade, não com medo**: argumentos contra a militarização da educação. São Paulo: Ação Educativa, 2025. p. 35-37. Disponível em: <<https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2025/04/Educar-com-liberdade-nao-com-medo-argumentos-contr-a-militarizacao-da-educacao.pdf>>. Acesso em: 9 jun. 2025.

HENRIQUES et al. **Plataformização e controle do trabalho escolar na rede estadual paulista**. Nota técnica. São Paulo: Gepud / REPU, 2025. Disponível em: https://www.repu.com.br/_files/ugd/9cce30_68cc8aa516314a34835b8b71dea20347.pdf. Acesso em: 5 out. 2025.

hooks, b. **Ensinando comunidade**: uma pedagogia da esperança. São Paulo: Elefante, 2022.

HOSHINO, C. Educação inclusiva: acolhendo crianças com deficiência na escola. **Lunetas**, São Paulo, 27 jan. 2020. Disponível em: <<https://lunetas.com.br/>>

educacao-inclusiva-acolhendo-criancas-com-deficiencia-na-escola/>. Acesso em: 10 ago. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar 2024**: divulgação dos resultados. Brasília, DF: Diretoria de Estatísticas Educacionais, 2025. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2024/apresentacao_coletiva.pdf>. Acesso em: 25.set.2025.

IORE, Andye. Pai briga para educar filho em casa. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 19 ago. 2007. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/pai-briga-para-educar-filhos-em-casa-aluhvo0s3law68qmpoet70i6>>. Acesso em: 10 jun. 2025.

JUNQUEIRA, R. D. **A invenção da ideologia de gênero**. Brasília, DF: Letras Livres, 2022.

JUNQUEIRA, R. D. A invenção da "ideologia de gênero": a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Revista Psicologia Política**, Florianópolis, v. 18, n. 43, p. 449-502, set./dez. 2018. Disponível em: <<https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v18n43/v18n43a04.pdf>>. Acesso em: 7 jul. 2025.

JUNQUEIRA, R. D.. A invenção da 'ideologia de gênero': a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Revista de psicologia política**, v. 18, p. 449-502, 2018. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1519-549X2018000300004. Acesso em: 7 jul. 2025.

JUNQUEIRA, R. D.. Pedagogia do Armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar. **Annual Review of Critical Psychology** (Online), v. 11, p. 189-203, 2014. Disponível em: <https://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/1723/499>. Acesso em: 7 jul. 2025.

JUNQUEIRA, R. D.. Escola, homofobia e heteronormatividade. **REVISTA COLETIVA FUNDAJ**, v. 18, p. s/p, 2017. Disponível em: <https://www.coletiva.org/dossie-genero-e-escola-n18-escola-homofobia-e-heteronormatividade>. Acesso em: 7 jul. 2025.

KICIS, Bia. **O governo Bolsonaro abandonou o Escola Sem Partido?**: Bia Kicis. [Entrevista cedida a Diego Rosa]. [S. l.: s. n.], 2013. 1 vídeo (3 min 7 s). Publicado pelo canal Brasil Paralelo. Programa Sabatina. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=4xYgZ3DCweQ>>. Acesso em: 10 jun. 2025.

KILOMBA, G. **Memória da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2020.

LACERDA, M. B. **O novo conservadorismo brasileiro**: de Reagan a Bolsonaro. Porto Alegre: Zouk, 2019.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. Pós-marxismo sem pedido de desculpas. In: CASIMIRO LOPES, A.; MENDONÇA, D. (org.). *A teoria do discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas*. São Paulo: Annablume, 2015. p. 35-72.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIMA, I. G. et al. A rede da educação domiciliar no Brasil: a aliança conservadora em ação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, p. 1-24, 2022. DOI: <<https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.17.21141.094>>. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/21141/209209217312>>. Acesso em: 10 jul. 2025.

LIMA, I. G. *et al.* O vocabulário do conservadorismo na educação brasileira: um glossário em construção. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l], v. 25, p. 1-34, 2025. DOI: <<http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v25.1140>>. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol25articles/lima-et-al.pdf>>. Acesso em: 1 out. 2025.

LIMA, I. G.; HYPOLITO, A. M. Escola sem Partido: análise de uma rede conservadora na educação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-17, 2020. DOI: <<https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15290.053>>. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15290/209209213331>>. Acesso em: 17 jul. 2025.

LIMA, I. G.; HYPOLITO, A. M. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 1-15, 2019. DOI: <<https://doi.org/10.1590/S1678-463420194519091>>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/DYxJyKYs6XjMBJSrD6fwbJx/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 8 jun. 2025.

LIMA, L. C. A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1067-1083, out./dez., 2014. DOI: <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014142170>>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/smG9JRgD8PjyNyMyZMRXf7H/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 18 jun. 2025.

LOLE, A.; ALMEIDA, C. (2017). Políticas para mulheres e lutas feministas: Os paradoxos da proteção social. *Argumentum* (Vitória, Espírito Santo, Brasil), 9(1), 46-60. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/13712/10930> Acesso em: 18 jun. 2025.

LOPES, B. A polícia que violenta jovens não pode entrar nas escolas. In: LOPES, B.; MATIAS, M. (org.). **Educar com liberdade, não com medo**: argumentos contra a militarização da educação. São Paulo: Ação Educativa, 2025. p. 84-90. Disponível em: <<https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2025/04/Educar-com-liberdade-nao-com-medo-argumentos-contra-a-militarizacao-da-educacao.pdf>>. Acesso em: 9 jun. 2025.

LULA tem série de eventos estratégicos durante a 80ª Assembleia Geral da ONU. In: BRASIL. Brasília, DF, 15 set. 2025. Disponível em: <<https://www.gov.br/planalto/estrategias/pt-br/acompanhe-o-planalto/noticias/2025/09/lula-tem-serie-de-eventos-estrategicos-durante-a-80a-assembleia-geral-da-onu>>. Acesso em: 1 out. 2025.

MANUAL de defesa contra a censura nas escolas. [S. l.: s. n.], 2018. Disponível em: <<https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/11/manualdedefesa.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2024.

MANUAL de defesa contra a censura nas escolas. [S. l.: s. n.], 2022. Disponível em: <https://manualdedefesadasescolas.org.br/livro/2022_ManualdeDefesaContraaCensura.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2024.

MARTINS, C. Única cidade do país a adotar o “Escola sem Partido” fica no Paraná. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 15 set. 2016. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/vozes/certas-palavras/unica-cidade-a-adotar-o-escola-sem-partido-fica-no-parana/>>. Acesso em: 10 jun. 2025.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MENDONÇA, A.; MORGAN, E.; PASSOS, P. **Cartilha**: educadoras são defensoras de direitos humanos. Rio de Janeiro: IFRJ, 2021. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/16ldUdETxaXMD04fsdYWE94FFilkubYN8/view>>. Acesso em: 30 set. 2025.

MENDONÇA, A.; PASSOS, P. **Diretrizes para políticas e ações de acolhimento aos/as educadores/as em risco na América Latina**. [S. l.]: Coalición por la Libertad Académica en las Américas – CLAA, 2025. Disponível em: <<https://cafa-claa.org/wp-content/uploads/2025/10/02-pt-diretrizes.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2025.

MENINO de 13 anos morre após ser agredido na saída de escola em Apucarana. **Tem**, Londrina, 22 jun. 2022. Disponível em: <<https://templondrina.com.br/regiao/menino-de-13-anos-morre-apos-ser-agredido-na-saida-de-escola-em-apucarana/>>. Acesso em: 13 jul. 2025.

MIGUEL, L. F. Da “doutrinação marxista” a “ideologia de gênero”: Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. **Direito & Práxis**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016. DOI: <<https://doi.org/10.12957/dep.2016.25163>>. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistaceaju/article/view/25163/18213>>. Acesso em: 15 jul. 2025.

MIGUEL, L. F. A reemergência da direita no Brasil. In: GALLEGOS, E. S. (org.). **O ódio como política**: a reinvenção das direitas no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018. p.17-26.

MINISTÉRIO estrutura proposta de MP sobre ensino domiciliar. In: BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. Brasília, DF, 29 jan. 2019 [atualizado em 1 nov. 2022]. Disponível em: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2019/janeiro/ministerio-estrutura-proposta-de-mp-sobre-ensino-domiciliar>>. Acesso em: 5 jul. 2025.

MOITA, A.. Peru - "Ideologia de gênero": fundamentalismos y retóricas de miedo. IN Centro de la mujer peruana Flora Tritán (Org.) Develando la retórica Fdel miedo de los fundamentalismos. La campaña" con mis hijos no te metas" en Colombia, Ecuador y Peru. Lima: 2018. p. 93-140.

MORAES, V. M. Liberdade de ensino ou escolha da família? Velho dilema, nova roupagem. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, DF, v. 37, n. 1, p. 486-505, jan./abr. 2021. DOI: <<https://doi.org/10.21573/vol37n12021.108973>>. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/108973/61629>>. Acesso em: 15 jul. 2025.

MOREIRA, H. A; MOURA, F. P.; TEIXEIRA, P. Homeschooling, ensino de controvérsias e o novo conservadorismo brasileiro. **Caderno de Pesquisas**, São Paulo, v. 52, p. 1-18, 2022. DOI: <<https://doi.org/10.1590/198053149693>>. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/9693/4506>>. Acesso em: 15 jun. 2025.

MORO, A.; VINHA, T. P.; MORAIS, A. Avaliação do clima escolar: construção e validação de instrumentos de medida. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 312-335, abr./jun. 2019. DOI: <<https://doi.org/10.1590/198053146151>>. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/6151/pdf>>. Acesso em: 5 jul. 2025.

MOURA, F. P. Conservadorismo cristão e perseguição aos estudos de gênero: a quarta versão da BNCC. **Communitas**, Rio Branco, v. 2, p. 47-63, 2018. Número especial. Disponível em: <<https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/1877/pdf>>.

MOURA, F. P. “**Escola sem Partido**”: relações entre estado, educação e religião e os impactos no ensino de história. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/174584/2/Dissertação%20Fernanda%20Pereira%20de%20Moura.pdf>>. Acesso em: 1 jul. 2025.

MOURA, F. P.; AQUINO, R. A articulação pelo *homeschooling* no Brasil: mais uma face da ofensiva antigênero. In: CARREIRA, D.; LOPES, B. (org.). **Gênero e educação: ofensivas reacionárias, resistências democráticas e anúncios pelo direito humano à educação**. São Paulo: Ação Educativa, 2022. p. 143-156. Disponível em: <https://generoeducacao.org.br/wp-content/uploads/2022/12/Livro-2022_GÊNERO-E-EDUCAÇÃO-ofensivas-reacionárias-resistências-democráticas-e-anúncios-pelo-direito-humano-à-educação.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2024.

MOURA, F. P.; MOREIRA, H.;A. TEIXEIRA, P. Direito à educação e ensino de temas controversos: o Brasil de Bolsonaro e as decisões do STF. **Currículo sem**

Fronteiras, [s. l.], v. 22, p. 1-28, 15 dez. 2022. DOI: <<http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v22.2157>>. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol22articles/2157-moura-moreira-teixeira.pdf>>. Acesso em: 1 jul. 2025.

MOURA, F. P.; SALLES, D. C. O Escola Sem Partido e o ódio aos professores que formam crianças (des)viadas. **Revista Periódicus**, Salvador, v. 1, n. 9, p. 136-160, maio/out. 2018. DOI: <<https://doi.org/10.9771/peri.v1i9.25742>>. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/25742/16110>>. Acesso em: 20 jul. 2025.

MOURA, I. G.; SILVA, I. R. **Missão letalidade policial e impactos nas infâncias negras na Bahia e no Rio de Janeiro**. São Paulo: Plataforma Dhesca, 2024. Disponível em: <https://www.plataformadh.org.br/wp-content/uploads/2024/08/relatorio_completo-2.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2025.

MUDDE, C. **A extrema direita hoje**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2022.

NOGUEIRA, F. Condenado pela Justiça, casal de MG mantém filhos fora da escola. **G1**, São Paulo, 16 fev. 2011 [atualizado em 17 fev. 2011]. Educação. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2011/02/condenado-pela-justica-casal-de-mg-mantem-filhos-fora-da-escola.html>>. Acesso: 20 jun. 2025.

NUNES, R. **Do transe à vertigem**: ensaios sobre bolsonarismo e um mundo em transição. São Paulo: Ubu, 2022.

OBSERVATÓRIO NACIONAL DA VIOLÊNCIA CONTRA EDUCADORAS/ES. Um estudo quantitativo sobre a perseguição de educadoras/es no Brasil. Niterói: ONVE, 2025. (Ameaças à educação democrática, Vol.1) [2025]

OLIVEIRA, D. A. Regressão conservadora e ameaças às políticas públicas em educação na América Latina. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 29, n. 3, p. 181-204, set./dez. 2020. DOI: <<https://doi.org/10.22478/ufpb.2359-7003.2021v30n1.56014>>. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/56014/32027>>. Acesso em: 1 jul. 2025.

OLIVEIRA, E. C. P.; OLIVEIRA, D. Fundamentalismo religioso: uma chave para entender o programa “Escola sem Partido”. **Plural: Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 259-278, jan./jun. 2021. DOI: <<https://doi.org/10.11606/issn.2176-8099.pcs.2021.179875>>. Disponível em: <<https://revistas.usp.br/plural/article/view/179875/174222>>. Acesso em: 7 jul. 2025.

OLIVEIRA, L. Z. A Polícia Militar é uma polícia de gênero. In: LOPES, B.; MATIAS, M. (org.). **Educar com liberdade, não com medo**: argumentos contra a militarização da educação. São Paulo: Ação Educativa, 2025. p. 79-83. Disponível em: <<https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2025/04/Educar-com-liberdade-nao-com-medo-argumentos-contr-a-militarizacao-da-educacao.pdf>>. Acesso em: 9 jun. 2025.

OLIVEIRA, M.; SILVA, F. G. O.; MAIO, E. R. Violência sexual contra crianças e contra adolescentes: a escola como canal de proteção e denúncia. **Perspectiva**,

Florianópolis, v. 38, n. 4, p. 1-23, out./dez. 2020. DOI: <<https://doi.org/10.5007/2175-795X.2020.e65526>>. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/65526/45238>>. Acesso em: 17 jun. 2025.

OLIVEIRA, R. Maioria de mortos e desaparecidos na ditadura era estudante, jovem, ligada a organizações políticas e vivia em capitais, mostra análise inédita. In: BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. Brasília, DF, 2025. Disponível em: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2025/marco/maioria-de-mortos-e-desaparecidos-na-ditadura-era-estudante-jovem-ligada-a-organizacoes-politicas-e-vivia-em-capitais-mostra-analise-inedita>>. Acesso em: 12 ago. 2025.

OLIVEIRA, R. L. P.; BARBOSA, L. M. R. O neoliberalismo como um dos fundamentos da educação domiciliar. **Pro-Posições**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 193-212, maio/ago. 2017. DOI: <<https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0097>>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pp/a/WPfRg7bTNjLyZmddPdgsJzJ/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 11 jun. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Orientações técnicas internacionais de educação em sexualidade**: uma abordagem baseada em evidências. 2. ed. rev. Paris: Unesco, 2019. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369308>>. Acesso em: 18 jun. 2025.

PARANÁ. Lei nº 20.338, [de] 6 de outubro de 2020. Institui o Programa Colégios Cívico-Militares no Estado do Paraná e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Paraná**: Poder Executivo Estadual, Curitiba, ano 107, n. 10786, p. 3-4, 7 out. 2020. Disponível em: <<https://www.documentos.dioe.pr.gov.br/dioe/consultaPublicaPDF.do?action=pgLocalizar&enviado=true&dataInicialEntrada=07/10/2020&dataFinalEntrada=07/10/2020&numero=10786&diarioCodigo=3&submit=Localizar>>. Acesso em: 15 ago. 2025.

PARANÁ. Lei 21.327, [de] 20 dez. 2022. Institui o Programa Colégios Cívico-Militares no Estado do Paraná, altera dispositivos da Lei nº 19.130, de 25 de setembro de 2017, revoga parcialmente a Lei nº 20.338, de 6 de outubro de 2020, e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Paraná**: Poder Executivo Estadual, Curitiba, ano 110, n. 11323, p. 5-6, 20 dez. 2022. Disponível em: <<https://www.documentos.dioe.pr.gov.br/dioe/consultaPublicaPDF.do?action=pgLocalizar&enviado=true&dataInicialEntrada=20/12/2022&dataFinalEntrada=20/12/2022&numero=11323&diarioCodigo=3&submit=Localizar>>. Acesso em: 15 ago. 2025.

PERMOSER, J. M.; STOECKL, K. (2021). Legal struggles and spiritual battles: Transnational advocacy networks and the politics of homeschooling. *Social Compass*, 68(1), 100–116. <https://doi.org/10.1177/0037768620962043> Acesso em: 15 ago. 2025.

PESSOA, F. Canais de homeschooling no Telegram se mobilizam para eleição do Conselho Tutelar. **Catarinas**, Florianópolis, 25 set. 2023 [atualizado em 19 out. 2023]. Disponível em: <<https://catarinas.info/canais-de-homeschooling-no>>

telegram-se-mobilizam-para-eleicao-do-conselho-tutelar>. Acesso em: 13 jun. 2025.

PAIVA, G. A. G. **A influência do movimento Escola sem Partido no debate educacional brasileiro**: da suposta neutralidade à defesa do *homeschooling* (2004-2020). 2021. Tese (Doutorado em História) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Marechal Cândido Rondon, 2021. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/5805/5/Gabriel_Paiva_2021.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2025.

PAULO, J. Escola Sem Partido. In: BRASIL Decide. [S. l.], 28 jul. 2016. Disponível em: <<https://brasildecide.wordpress.com/2016/07/28/escola-sem-partido/>>. Acesso em: 10 jun. 2025.

PAULO, P. P. Pela 1ª vez, há mais mulheres no comando da casa do que como esposa do responsável, diz Censo. **G1**, São Paulo, 25 out. 2024. Economia. Disponível em: <<https://g1.globo.com/economia/censo/noticia/2024/10/25/pela-1a-vez-ha-mais-mulheres-no-comando-da-casa-do-que-como-esposa-do-responsavel-diz-censo.ghml>>. Acesso em: 5 out. 2025.

PELLANDA, A. A máquina que forja a democracia está sendo golpeada. In: LOPES, B.; MATIAS, M. (org.). **Educar com liberdade, não com medo**: argumentos contra a militarização da educação. São Paulo: Ação Educativa, 2025. p. 27-34. Disponível em: <<https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2025/04/Educar-com-liberdade-nao-com-medo-argumentos-contr-a-militarizacao-da-educacao.pdf>>. Acesso em: 9 jun. 2025.

PENNA, F. A. A defesa da “educação domiciliar” através do ataque à educação democrática: a especificidade da escola como espaço de dissenso. **Linguagens, Educação e Sociedade (LES)**, Teresina, ano 24, n. 42, p. 8-28, maio/ago. 2019. DOI: 10.26694/les.v0i42.9336. DOI: <<https://doi.org/10.26694/les.v0i42.9336>>. Disponível em: <<https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1101/949>>. Acesso em: 1 out. 2025.

PENNA, F. A. O discurso reacionário da defesa de uma “escola sem partido”. In: GALLEGO, E. S. (org.). **O ódio como política**: a reinvenção das direitas no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018a. p. 109-114.

PENNA, F. A. O discurso reacionário de defesa do projeto “Escola sem Partido”: analisando o caráter antipolítico e antidemocrático. **Quaestio: Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, v. 20, n. 3, p. 567-581, dez. 2018b. DOI: <<https://doi.org/10.22483/2177-5796.2018v20n3p567-581>>. Disponível em: <<https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/3240/3058>>. Acesso em: 9 jun. 2025.

PENNA, F. A. O Escola Sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, G. (org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 35-48.

PENNA, F. A. O ódio aos professores. In: AÇÃO EDUCATIVA (org.). **A ideologia do movimento Escola sem Partido**: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 93-100. Disponível em: <<https://>>

observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/tr-a-ideologia-do-movimento-escola-sem-partido-20-autores-desmontam-o-discurso,8003c2b2-a154-4f4b-baf9-2cbdda8b68b6>. Acesso em: 20 jun. 2024.

PENNA, F. A.; AQUINO, R.; MOURA, F. P. Propondo uma definição de perseguição a educadoras(es) baseada na educação democrática. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 45, p. 1-20, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.274629_port>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/hbhChqZNXvVr33ct6R8nKHn/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 1 jun. 2025.

PENNA, F. A.; SALLES, D. C. A dupla certidão de nascimento do Escola sem Partido: analisando as referências intelectuais de uma retórica reacionária. In: OLIVEIRA, C. F. **Arquivos, documentos e ensino de história: desafios contemporâneos**. Fortaleza: EdUECE, 2017. p. 11-35.

PEREIRA, R. F. S. M. O cidadão de bem vai à escola: discursos, sujeitos e antagonismos na rede municipal de ensino de São Paulo entre 2018 e 2022. 2023. Tese (Doutorado em Mudança Social e Participação Política) – Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023. DOI: <<https://doi.org/10.11606/T.100.2023.tde-18012024-160254>>. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100134/tde-18012024-160254/publico/tese_doutorado_corrigida_Rafael_Pereira_2024.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2025.

PICHONELLI, M. *Homeschooling* e a domesticação do aluno. In: CÁSSIO, F. (org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 99-106.

PINHEIRO-MACHADO, R.; SCALCO, L. M. From hope to hate: the rise of conservative subjectivity in Brazil. **HAU: Journal of Ethnographic Theory**, Chicago, v. 10, n. 1, p. 21-31, 2020. DOI: <<https://doi.org/10.1086/708627>>. Disponível em: <<https://www.journals.uchicago.edu/doi/epdf/10.1086/708627>>. Acesso em: 19 jun. 2025.

PINHEIRO-MACHADO, R.; VARGAS-MAIA, T. (ed.). **The rise of the radical right in the Global South**. London: Routledge, 2023.

PIVA, J. D. **O negócio do Jair: a história proibida do clã Bolsonaro**. São Paulo: Zahar, 2022.

POR QUE chamam a Brasil Paralelo de Netflix da Direita? In: BRASIL Paralelo. São Paulo, 18 ago. 2022. Disponível em: <<https://www.brasilparalelo.com.br/noticias/brasil-paralelo-netflix-direita>>. Acesso em: 15 ago. 2024..

POWER, Margaret. Conexões transnacionais entre as mulheres de direita Brasil, Chile e Estados Unidos. Belo Horizonte, **Varia Historia**, Belo Horizonte, v. 30, n. 52, p. 67-83, jan./abr. 2014. DOI: <<https://doi.org/10.1590/S0104-87752014000100004>>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/vh/a/HyLPn9SQzCkRBJ3PPmwc4py/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 13 jul. 2025.

PRONUNCIAMENTO do presidente Lula na 2ª Reunião “Em Defesa da Democracia, Combatendo Extremismos”. In: BRASIL. Brasília, DF, 24 set. 2025. Disponível em: <<https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/discursos-e-pronunciamentos/2025/09/pronunciamento-do-presidente-lula-na-2a-reuniao-201cem-defesa-da-democracia-combatendo-extremismos201d>>. Acesso em: 1 out. 2025.

RANIERI, N. B. S. O novo cenário jurisprudencial do direito à educação no Brasil: o ensino domiciliar e outros casos no Supremo Tribunal Federal. **Pro-Posições**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 141-171, maio/ago. 2017. DOI: <<https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0008>>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pp/a/wn5BqBXPYZPz4ZvMxVqVbs/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 20 jul. 2025.

ROCHA, C. “**Menos Marx, mais Mises**”: uma gênese da nova direita brasileira (2006-2018). 2019. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. DOI: <<https://doi.org/10.11606/T.8.2019.tde-19092019-174426>>. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8131/tde-19092019-174426/publico/2018_CamilaRocha_VOrig.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2025.

RODRÍGUEZ RONDÓN, M. A. La ideología de género como exceso: pánico moral y decisión ética en la política colombiana. **Sexualidad, Salud y Sociedad**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 128-148, dic. 2017. DOI: <<https://doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2017.27.08.a>>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/sess/a/nNjfGSh4Gyh8fdYKbPvrjWC/?format=pdf&lang=es>>. Acesso em: 20 jul. 2025.

RODRÍGUEZ RONDÓN, M.. La infancia como símbolo y moneda de cambio. Colombia: CLAM, 21 set. 2016. Disponível em: <<http://www.clam.org.br/ES/destaque/conteudo.asp?cod=12437>>

RUIBAL, A.. Social movements and constitutional politics in Latin America: reconfiguring alliances, framings and legal opportunities in the judicialisation of abortion rights in Brazil, **Contemporary Social Science**. (2015) 10:4, 375-385, Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/309272438_Social_movements_and_constitutional_politics_in_Latin_America_reconfiguring_alliances_framings_and_legal_opportunities_in_the_judicialisation_of_abortion_rights_in_Brazil> Acesso em: 20 jul. 2025.

SAFATLE, V.. Em um com o impulso: experiência estética e emancipação social. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

SALDAÑA, P. et al. Escolas militares e colégios civis com mesmo perfil têm desempenho similar. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 18 fev. 2019. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/02/escolas-militares-e-colegios-civis-com-mesmo-perfil-tem-desempenho-similar.shtml>>. Acesso em 14 jul. 2025.

SALLES, D. C. **Criando a doença para vender a cura**: o discurso da "doutrinação ideológica" do Movimento Escola Sem Partido. 2019. Dissertação (Mestrado em História Social do Território) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019. Disponível em: <<https://www.bdtd.uerj.br:8443/bitstream/1/13549/1/Diogo%20Salles.pdf>>.

Acesso em: 2 ago. 2025.

SANAHUJA, J. A.; BURIAN, C. L.; VITELLI, M. The rise of the new far right in Latin America: crisis of globalization, authoritarian path dependence and civilian-military relations. In: PINHEIRO-MACHADO, R.; VARGAS-MAIA, T. (ed.). **The rise of the radical right in the Global South**. London: Routledge, 2023. p. 112-124.

SANTOS, C. A. A escola cívico-militar e a pedagogia do quartel: a escola como espaço da antieducação. In: DALTOÉ, A. S.; FLORES, G. B.; SILVEIRA, J. (org.). **Marcas da memória**: o que resta da ditadura na educação brasileira. Campinas: Pontes, 2022. p. 37-57.

SANTOS, C. A. “Sentido, descansar, em forma”: escola-quartel e a formação para a barbárie. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, p. 1-19, 2021. DOI: <<https://doi.org/10.1590/ES.244370>>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/hKLYdP7HgDtxVggJxPpwkzc/?format=pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2023.

SANTOS, C. A.; ALVES, M. F. Militarizar e encarcerar a educação básica para um projeto de nação. **Educere et Eucare**, v. 18, n. 47, p. 90-112, 2023. DOI: <<https://doi.org/10.48075/educare.v18i47.30698>>. Disponível em: <<https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/30698/21892>>. Acesso em: 22 jul. 2025.

SANTOS, C. A.; ALVES, M. F. LACÉ, A. M. Militarização das escolas públicas no Brasil: desmilitarizar as escolas para salvar a educação pública e a democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, df, v. 17, n. 37, p. 13-24, jan./abr. 2023. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1787/1159>>. Acesso em: 10 jul. 2025.

SANTOS, C. A.; CARA, D. Militarização das escolas públicas no Brasil e o financiamento: da educação como um direito à educação como privilégio. In: MENDONÇA, S. G. L. (org.). **(De)formação na escola**: desvios e desafios. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 167-190. Disponível em: <https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/view/172/463/778>. Acesso em: 2 jul. 2025.

SANTOS, C. A. *et al.* Militarização das escolas públicas no Brasil: um debate necessário. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, DF, v. 35, n. 3, p. 580-591, set./dez. 2019. DOI: <<https://doi.org/10.21573/vol35n32019.99295>>. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/99295/55539>>. Acesso em: 2 jul. 2025.

SANTOS, C. A.; XIMENES, S. B.; ALVES, M. F. A expansão da militarização da educação básica no Brasil: continuidades, omissões e resistências. **Revista Cocar**,

Belém, n. 27, p. 1-24, 2024. Número especial. Disponível em: <<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9096/3745>>. Acesso em: 25 jul. 2025.

SANTOS, E. J. F.; ALVES, M. F. Militarização da educação pública no Brasil em 2019: uma análise do cenário nacional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, p. 1-18, 2022. DOI: <<https://doi.org/10.1590/198053149144>>. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/9144/4446>>. Acesso em: 25 mar. 2023.

SANTOS, G. S. O avanço das políticas conservadoras e o processo de militarização da educação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-19, 2020. DOI: <<https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15348.066>>. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15348/209209213390>>.

SANTOS, J.; CARNEIRO, S. A escola cívico-militar é a continuidade de uma política colonial. In: LOPES, B.; MATIAS, M. (org.). **Educar com liberdade, não com medo**: argumentos contra a militarização da educação. São Paulo: Ação Educativa, 2025. p. 51-58. Disponível em: <<https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2025/04/Educar-com-liberdade-nao-com-medo-argumentos-contra-a-militarizacao-da-educacao.pdf>>. Acesso em: 9 jun. 2025.

SANTOS, L. M.; VICK, F. A disputa da sociedade civil na política do livro didático pós-2018: aspectos jurídicos da contenção da agenda reacionária. In: CARREIRA, D.; LOPES, B. (org.). **Gênero e educação**: ofensivas reacionárias, resistências democráticas e anúncios pelo direito humano à educação. São Paulo: Ação Educativa, 2022. p. 124-142. Disponível em: <https://generoeeducacao.org.br/wp-content/uploads/2022/12/Livro-2022_GÊNERO-E-EDUCAÇÃO-ofensivas-reacionárias-resistências-democráticas-e-anúncios-pelo-direito-humano-à-educacao.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar nº 1.398, de 28 de maio de 2024**. Institui o Programa Escola Cívico-Militar no Estado de São Paulo e dá providências correlatas. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 2024. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2024/lei.complementar-1398-28.05.2024.html>>. Acesso em: 18 ago. 2025.

SARTORI, B. S. **Onda conservadora na educação pública**: (auto)censura e resistência entre os profissionais do magistério do Município de São Paulo. 2021. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Universidade Federal do ABC, São Bernardo do Campo, 2021. Disponível em: <http://biblioteca.ufabc.edu.br/index.php?codigo_sophia=122493&midiaext=79920>. Acesso em: 21 jul. 2025.

SEFFNER, F. Cultura escolar e questões em gênero e sexualidade: o delicado equilíbrio entre cumprir, transgredir e resistir. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 14, n. 28, p. 75-90, jan./abr. 2020a. DOI: <<https://doi.org/10.22420/rde.v14i28.1095>>. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1095/pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2025.

SEFFNER, F. Sempre atrás de um buraco tem um olho: racionalidade neoliberal, autoritarismo fundamentalista, gênero e sexualidade na Educação Básica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-19, 2020b. DOI: <<https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15010.045>>. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15010/209209213277>>. Acesso em: 7 jul. 2025.

SEFFNER, F. Escola pública e professor como adulto de referência: indispensáveis em qualquer projeto de nação. **EDUCACAO UNISINOS (ONLINE)**, v. 20, p. 48-57, 2016. Disponível em: <<https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2016.201.05>>. Acesso em: 7 jul. 2025.

SEPULVEDA, J. A.; SEPULVEDA, D. O conservadorismo e seus impactos no currículo escolar. **Currículo Sem Fronteiras**, [s. l.], v. 19, n. 3, p. 868-892, set./dez. 2019. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss3articles/sepulveda-sepulveda.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2024.

SEPULVEDA, J. A.; SEPULVEDA, D. O pensamento conservador e sua relação com práticas discriminatórias na educação: a importância da laicidade. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 47, p. 141-154, out./dez. 2016. DOI: <<https://doi.org/10.12957/teias.2016.24767>>. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24767/19208>>. Acesso em: 10 ago. 2024.

SILVA, R.; TEIXEIRA, S. Política de Assistência Social: Entre o familismo e a desfamíliação. **Emancipação**, 2020, 1-18. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/13115/209209213437>>. Acesso em: 10 ago. 2024.

SILVA, F. D. O. **O professor de história no fio da navalha**: o Escola sem Partido no cotidiano do trabalho educativo. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/12308>>. Acesso em: 10 jul. 2025.

SILVA, O.J. Como o livro didático explica às crianças o surgimento do mundo, do homem e das coisas. In: **De Olho no Livro Didático**. Goiânia, 16 fev. 2018a. Disponível em: <<https://deolhonolivrodidatico.blogspot.com/2018/02/como-o-livro-didatico-explica-as.html>>. Acesso em: 10 jul. 2025.

SILVA, O.J. Livros didáticos para a revolução socialista bolivariana. In: NAGIB, M. (coord.). **Escola sem Partido**. [S. l.], 22 mar. 2014. Disponível em: <<https://web.archive.org/web/20200929072035/http://escolasempartido.org/blog/livros-didaticos-para-a-revolucao-socialista-bolivariana/#more-445>>. Acesso em: 10 jul. 2025.

SILVA, O. J. Professores contra ideologia de gênero na 3ª versão da base curricular do MEC. In: SILVA, O. J. **De Olho no Livro Didático**. Goiânia, 3 abr. 2017a. Disponível em: <<https://deolhonolivrodidatico.blogspot.com/2017/04/professores-protestam-contra-presenca.html>>. Acesso em: 10 jun. 2025.

SILVA, O. J. Uma proposta de BNCC constitucional e sem ideologia de gênero. In: SILVA, O. J. **De Olho no Livro Didático**. Goiânia, 16 nov. 2017b. Disponível em: <<https://deolhonolivrodidatico.blogspot.com/2017/11/proposta-bncc-alternativa-realmente.html>>. Acesso em: 10 jun. 2025.

SILVA, O.J. Uma visão conservadora da BNCC. In: **De Olho no Livro Didático**. Goiânia, 14 jan. 2018b. Disponível em: <<https://deolhonolivrodidatico.blogspot.com/2018/01/guia-para-leitura-da-bncc-com-uma.html>>. Acesso em: 10 jul. 2025.

SILVA, O. J; PETINELLI, V. A 3ª versão da BNCC: análise e constatações (Nota Técnica). In: SILVA, O. J. **De Olho no Livro Didático**. Goiânia, 12 abr. 2017. Disponível em: <<https://deolhonolivrodidatico.blogspot.com/2017/04/a-3-versao-da-bncc-analise-e.html>>. Acesso em: 10 jun. 2025.

SZWAKO, J. Anti-intelectualismo. In: SZWAKO, J. RATTON, J. L. (org.). **Dicionário dos negacionismos no Brasil**. Recife: Cepe, 2022.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, M. Ex-chefe do Exército diz que golpe discutido com Bolsonaro se embasou em tese de Ives Gandra. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 16 mar. 2024. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2024/03/ex-chefe-do-exercito-diz-que-golpe-discutido-com-bolsonaro-se-embasou-em-tese-de-ives-gandra.shtml>>. Acesso em: 15 jul. 2025.

VAGGIONE, J. M. A restauração legal: o neoconservadorismo e o direito na América Latina. In: BIROLI, F.; VAGGIONE, J. M.; MACHADO, M. D. C. **Gênero, neoconservadorismo e democracia: disputas e retrocessos na América Latina**. São Paulo: Boitempo, 2020. p. 41-82.

VEJA. São Paulo: Abril, n. 2040, 20 ago. 2008.

VIANNA, C.; BORTOLINI, A. Discurso antigênero e agendas feministas e LGBT nos planos estaduais de educação: tensões e disputas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, p. 1-25, 2020. DOI: <<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046221756>>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/Tc37WjhH7ywmFCpJJ4NbBCH/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 12 jul. 2025.

VICK, F. O caso do PNLD 2023: a técnica jurídica da ofensiva antigênero no material didático. In: SEMINÁRIO CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE, 8.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE, 4.; LUSO-BRASILEIRO EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE, GÊNERO, SAÚDE E SUSTENTABILIDADE, 4., 2022, [s. l.]. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize, 2022. p. 1-7. Disponível em: <<https://mail.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/87651>>. Acesso em: 16 jul. 2025.

VIEIRA, L. Nos colégios militares, golpe de 1964 é ensinado como 'Revolução'. **O Globo**, Rio de Janeiro, 31 mar. 2014. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/>>

brasil/educacao/nos-colegios-militares-golpe-de-1964-ensinado-como-revolucao-12038975>. Acesso em: 22 jul. 2025.

WEBER, M. **Metodologia das ciências sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez: Unicamp, 2016.

XIMENES, S. B. Com uma tacada, homeschooling abala dois pilares da educação brasileira. **UOL**, São Paulo, 19 maio 2022. Entendendo Bolsonaro. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/colunas/coluna-entendendo-bolsonaro/2022/05/19/com-uma-tacada-homeschooling-abala-dois-pilares-da-educacao-brasileira.htm>>.

XIMENES, S. B.; MOURA, F. P. Homeschooling prova que Bolsonaro tem projeto para a educação. **UOL**, São Paulo, 31 maio 2021. Entendendo Bolsonaro. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/colunas/coluna-entendendo-bolsonaro/2021/05/31/homeschooling-prova-que-bolsonaro-tem-projeto-para-a-educacao.htm>>.

XIMENES, S. B.; SILVEIRA, A. D. Judicialização da educação: caracterização e crítica. In: OLIVEIRA, V. E. (org.). **Judicialização de políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2019. p. 309-332.

XIMENES, S. B.; STUCHI, C. G.; MOREIRA, M. A. M. A militarização das escolas públicas sob os enfoques de três direitos: constitucional, educacional e administrativo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, DF, v. 35, n. 3, p. 612-632, set./dez. 2019. DOI: <<https://doi.org/10.21573/vol35n32019.96483>>. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/96483/55499>>. Acesso em: 20 jul. 2025.

XIMENES, S. B.; VAGGIONE, J. M. GRAMÁTICAS DO DIREITO EM TENSÃO: AS DISPUTAS PELA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 45, p. 1-23, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.275546_port>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/SL3h8WSV8XMxhMbL4BCW6wy/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 1 jul. 2025.

XIMENES, S.; VICK, F. A extinção judicial do Escola sem Partido. **Le Monde Diplomatique Brasil**, São Paulo, 1 jul. 2020. Disponível em: <<https://diplomatique.org.br/a-extincao-judicial-do-escola-sem-partido/>>. Acesso em: 27 set. 2022.

XIMENES, S. B.; VICK, F.; MOREIRA, M. A. M. Educadores/as sob ataque: direito à educação e inconstitucionalidades dos projetos de censura. In: CARREIRA, D.; LOPES, B. (org.). **Gênero e educação: ofensivas reacionárias, resistências democráticas e anúncios pelo direito humano à educação**. São Paulo: Ação Educativa, 2022. p. 72-90. Disponível em: <https://generoeeducacao.org.br/wp-content/uploads/2022/12/Livro-2022_GÊNERO-E-EDUCAÇÃO-ofensivas-reacionárias-resistências-democráticas-e-anúncios-pelo-direito-humano-à-educacao.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2024.

ZANON, J. Alunos do Complexo da Maré ficam em média 30 dias sem aula por conta de operações policiais. **Band**, Rio de Janeiro, 26 set. 2024. Disponível em: <<https://www.band.com.br/bandnews-fm/rio-de-janeiro/noticias/alunos-do-complexo-da-mare-ficam-em-media-30-dias-sem-aula-por-conta-de-operacoes-policiais-202409261240>>. Acesso em 13 ago. 2025.