

## Educação e democracia no Brasil: do avanço conservador às propostas educacionais

Aldimara Catarina Brito Delabona Boutin  
Simone de Fátima Flach

**Aldimara Catarina Brito Delabona Boutin**

Universidade Estadual de Ponta Grossa, UEPG

E-mail: audiboutin@hotmail.com

 <http://orcid.org/0000-0002-0564-8290>

**Simone de Fátima Flach**

Universidade Estadual de Ponta Grossa, UEPG

E-mail: eflach@uol.com.br

 <http://orcid.org/0000-0002-9445-0111>

### Resumo

A partir do materialismo histórico e dialético, o presente artigo trata sobre a fragilidade do exercício democrático na atual conjuntura social, política e educacional brasileira. Para tanto, tendo como base bibliográfica debates acerca de democracia e de conservadorismo, e como base empírica duas propostas político-educacionais, tem como objetivo analisar as alterações para a oferta do Ensino Médio, materializadas na Lei nº 13.415/17 e algumas discussões a respeito do Projeto “Escola sem Partido” em trâmite em várias Casas Legislativas do país. Para fundamentar a análise, apresentamos os limites da democracia burguesa vivida sob os ditames da sociedade capitalista, e, indicamos possibilidades para a construção de uma hegemonia que tenha o compromisso com a superação das desigualdades econômicas, sociais e educacionais, com vistas à vivência de outro tipo de democracia. Em seguida, as duas propostas educacionais, a Reforma do Ensino Médio e o Projeto “Escola sem Partido” são apresentados de modo a demonstrar que, sob a tutela de interesses hegemônicos, tais propostas limitam a formação dos estudantes brasileiros. Por fim, indica que tanto a Lei nº 13.415/17 quanto o Projeto “Escola sem Partido” são antidemocráticos, visto que, ao penalizar a formação dos estudantes, também colocam em risco a educação pública brasileira e cerceiam a possibilidade de luta pela emancipação humana.

**Palavras-chave:** Educação. “Escola sem Partido”. Reforma do Ensino Médio.

Recebido em: 16/01/2022

Aprovado em: 09/03/2023



**Abstract****Education and democracy in Brazil: since conservative advance to educational proposals**

From the historical and dialectical materialism, the present article deals with the fragility of the democratic exercise in the current social, political and educational situation in Brazil. For that, having as a bibliographic basis some discussions about democracy and conservatism, and as an empirical basis two political-educational proposals, it aims to analyze the changes for the offer of High School, materialized in the Law nº 13.415/17 and some discussions about "School without Party" project, pending in lots of legislative houses in the country. To support the analysis, we present the limits of bourgeois democracy lived under the dictates of capitalist society, and the possibilities for build the hegemony that has as commitment overcoming economics, social and educational inequalities, with a view to experiencing another type of democracy. After that, the two educational proposals, the High School Reform and the project "School without Party" are presented as a way to show a hegemonic interest, such proposals limit the formation of Brazilian students. In the end shows that the Law nº 13.415/17 and the project "School without Party" are antidemocratic by penalizing the training of students, they also put Brazilian public education at risk and limit the possibility of fighting for human emancipation.

**Keywords:**

Education.  
"School without Party". High School Reform.

**Resumen****Educación y democracia en Brasil: a partir del avanço conservador a las propuestas educativas**

A partir del materialismo histórico y dialéctico, el presente artículo trata sobre la fragilidad del ejercicio democrático en la actual coyuntura social, política y educativa brasileña. Para ello, teniendo como base bibliográfica algunas discusiones sobre democracia y conservadurismo, y como base empírica dos propuestas político-educativas, tiene por objetivo analizar las alteraciones para la oferta de la Enseñanza Media, materializadas en la Ley nº 13.415/17 y algunas discusiones sobre el Proyecto "Escuela sin Partido" en trámite en varias Casas Legislativas del país. Para fundamentar el análisis, presentamos los límites de la democracia burguesa vivida bajo los dictados de la sociedad capitalista, e, indicamos posibilidades para la construcción de una hegemonía que tenga el compromiso con la superación de las desigualdades económicas, sociales y educativas, con miras a vivir otro tipo de democracia. A continuación, se presentan las dos propuestas educativas, la Reforma de la Enseñanza Media y el Proyecto "Escuela sin Partido", para demostrar que, bajo la tutela de intereses hegemónicos, tales propuestas limitan la formación de los estudiantes brasileños. Por último, indica que tanto la Ley nº 13.415/17 como el Proyecto "Escuela sin Partido" son antidemocráticos porque al penalizar la formación de los estudiantes, también ponen en riesgo la educación pública brasileña y limitan la posibilidad de lucha por la emancipación humana.

**Palabras clave:**

Educación.  
"Escuela sin Partido". Reforma de la Enseñanza Media.

## Introdução

Em sociedades regidas pela lógica do capital, o acesso aos direitos civis, políticos e sociais, expressos pela democracia, não ocorre de forma equilibrada e igualitária entre as classes sociais. Enquanto uma classe é beneficiada pelo acesso ao conjunto de direitos, formalmente assegurados a todos, a outra fica à mercê de interesses que não são os seus, tendo seus direitos menosprezados por ações que colaboram para o seu enfraquecimento e a sua subserviência aos interesses dominantes.

Sob essa lógica, a democracia é fragilizada, na medida em que o acesso e usufruto de direitos legalmente instituídos se tornam limitados (tais como educação, saúde e emprego); a liberdade de pensamento e de ação são abreviados; a justiça se torna parcial e as decisões se pautam, muitas vezes, pela arbitrariedade, desconsiderando o conjunto de fatos, argumentos e necessidades que os justificam. Tais questões podem ser observadas na conjuntura brasileira, a qual nos mostra o quão debilitado é o exercício democrático em solo tupiniquim.

Visando tratar sobre a fragilidade do exercício democrático na atual conjuntura social, política e educacional brasileira, duas propostas político-educacionais são consideradas para o presente texto: a primeira materializada na Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/17); e a segunda indicada pelo Projeto “Escola sem Partido”, que procura combater uma “suposta” doutrinação ideológica nas escolas públicas, recomendando um conjunto de deveres a serem cumpridos pelos professores no exercício de sua função, sob o risco de sofrerem sérias represálias.

Em razão do compromisso em desvelar as contradições da realidade concreta, especialmente aquelas materializadas na fragmentação curricular expressa na Lei nº 13.415/17 e em Propostas denominadas de “Escola sem Partido”, a análise empreendida tem como suporte teórico-metodológico o Materialismo Histórico e Dialético. Nesta perspectiva, considera-se que a realidade educacional brasileira é resultado das condições econômicas, políticas e ideológicas que permeiam a vida em sociedade, visto que os encaminhamentos adotados pelo poder público, ou defendidos em processos legislativos, buscam materializar estratégias em prol da manutenção da sociedade dividida em classes e dos interesses de determinados grupos que visam exercer domínio sobre toda a sociedade.

O presente texto tem por objetivo analisar as principais alterações para a oferta do Ensino Médio, materializadas na Lei nº 13.415/17 e algumas discussões a respeito do Projeto “Escola sem Partido”, em trâmite em várias Casas Legislativas do país, posto que tais documentos são a expressão da fragilidade democrática e do avanço autoritário que fundamenta a política brasileira em geral e, em específico, a política educacional. Para atingir tal objetivo, a primeira parte do texto trata sobre os limites da democracia burguesa e das possibilidades de engajamento das classes dominadas em prol do exercício democrático e da ampliação dos direitos civis, políticos e sociais. Em seguida, é apresentada a possível fragilização da

formação dos estudantes, conforme fragmentação curricular instituída pela Lei nº 13.415/17 e propostas de projetos de Lei denominados de “Escola sem Partido”.

Ao final, sob a luz do referencial teórico metodológico adotado e das análises dos documentos apontados, indica-se que as duas propostas abreviam a formação dos estudantes, cerceiam sua criticidade e os condenam a uma vida segundo os limites do pensamento conservador e, conseqüentemente, à subserviência aos interesses capitalistas; e, defende-se uma educação emancipatória, a qual possa oferecer uma formação ampla comprometida com a análise dos determinantes e condicionantes da vida, e, portanto, que tenha como finalidade a transformação da realidade, de forma a instituir uma sociedade pautada na igualdade, na liberdade e na justiça social.

### **A democracia em questão: limites e potencialidades**

Viver em uma sociedade democrática pressupõe que a liberdade e a igualdade entre os indivíduos sejam reais e que a justiça social seja efetiva, de forma a possibilitar vida digna a todos. Essa sociedade democrática pode, potencialmente, ser uma realidade, – mas ainda não é –, visto que a desigualdade é a base que orienta o modo de vida na atual forma de sociabilidade.

Em razão do modo de produção que fundamenta a vida social, atualmente a democracia encontra-se ancorada em um conjunto de leis que asseguram direitos, os quais são validados e ratificados pelo Estado. O Estado, na concepção liberal clássica, constitui-se em uma instituição que dispõe de um corpo jurídico e político comprometido com o resgate dos homens em seu estado de natureza, para torná-los cidadãos e inseri-los na sociedade, sendo esta, supostamente igualitária e democrática (TONET, 2005).

Nessa perspectiva, “[...]. Ser cidadão é, pois ser membro de uma comunidade jurídica e politicamente organizada, que tem como fiador o Estado, no interior da qual o indivíduo passa a ter determinados direitos e deveres” (TONET, 2005, p. 84). Tais direitos e deveres limitariam os conflitos e amenizariam as desigualdades até então existentes. Todavia, tal concepção não deixa clara a tênue relação entre a aquisição e gozo de direitos (principalmente o direito de propriedade) e o exercício da cidadania, uma vez que a efetivação desta requer a existência daquela.

Gohn (2012) reflete sobre a concepção de cidadania na ótica liberal clássica e, ao analisar uma passagem da Declaração dos Direitos do Homem de 1789, na qual a propriedade era considerada um direito supremo e sagrado, aponta os seguintes limites:

[...]. E quem era o proprietário? Era o cidadão. Era o homem suficientemente esclarecido para escolher seus representantes, com conhecimento de causa, independente de pressões: e era ainda, acima de tudo, político burguês, independente de sua origem social estar vinculada à nobreza ou ao clero. (GOHN, 2012, p. 16).

A ideia de que a posse de direitos é vinculada à propriedade privada está fortemente presente na concepção filosófica de John Locke, considerado o pai do liberalismo. Este filósofo ratificou os interesses

burgueses e elevou a propriedade privada como um direito natural, postulando a existência de uma igualdade natural entre todos os homens.

Embora a terra e todos os seus frutos sejam propriedade comum a todos os homens, cada homem tem uma propriedade particular em sua própria pessoa, a esta ninguém tem qualquer direito a não ser ele mesmo. O trabalho dos seus braços e a obra de suas mãos, pode-se afirmar, são propriamente dele. Seja o que for que ele retire da natureza no estado em que lhe forneceu e no qual o deixou, mistura-se e superpõe-se ao próprio trabalho, acrescentando-lhe algo que pertence ao homem e, por isso mesmo, tornando-o propriedade dele. Retirando-o do estado comum em que a natureza o colocou, agregou-lhe com seu trabalho um valor que o exclui do direito comum de outros homens. Uma vez que esse trabalho é propriedade exclusiva do trabalhador, nenhum outro homem tem o direito ao que foi agregado, pelo menos quando houver bastante e também de boa qualidade também para os demais. (LOCKE, 2006, p. 38).

Nesse excerto há dois elementos importantes: a) a propriedade da terra e do trabalho, enquanto um direito coletivo, ou seja, comum a todos os homens, o que, em tese, os colocaria em situação de igualdade; e, b) a apropriação individual da terra poderia ser justificada por meio do trabalho humano. Desse modo, Locke (2006) distingue a propriedade individual da propriedade coletiva. Embora a posse da terra fosse originariamente coletiva, o trabalho humano agregaria valor à mesma e justificaria a sua apropriação individual e privada.

Buffa (2010) aponta que o discurso liberal desconsidera a contradição existente entre capital e trabalho, em virtude de que todos seriam iguais e livres e, portanto, as relações seriam pautadas no princípio da igualdade. Portanto, o pacto de compra e venda da força de trabalho, celebrado entre o capitalista e o trabalhador, seria efetivado entre sujeitos iguais e livres. Assim, a liberdade se expressaria na decisão da compra e da venda do produto: força de trabalho (BUFFA, 2010).

A igualdade jurídica se fundamenta na equivalência de direitos para todos os indivíduos. Contudo, em sociedades estruturadas sob a lógica do capital, onde há a divisão social do trabalho, essa igualdade é ilusória, portanto, inexistente. Essa realidade colabora para a naturalização da desigualdade entre trabalhador e capitalista, tanto no processo de extração da mais valia quanto nas demais relações sociais (BUFFA, 2010).

Wood (2011) argumenta que as instituições políticas e jurídicas, por meio de iniciativas coercitivas, auxiliam na sustentação e reprodução de determinado modelo de sociabilidade. Desse modo:

Um modo de produção é não somente uma tecnologia, mas uma organização social da atividade produtiva, e um modo de exploração é uma relação de poder. Ademais, a relação de poder que condiciona a natureza e a extensão da exploração é uma questão de organização política no interior das classes contendoras e entre elas. Em última análise, a relação entre os apropriadores e produtores se baseia na força relativa das classes, e isso é em grande parte determinado pela organização interna e pelas forças políticas que cada uma entra na luta de classes. (WOOD, 2011, p. 33).

No modo de produção capitalista, as relações de poder são determinadas pelo poder material de uma classe sobre a outra. A hegemonia de uma classe social, portanto, é condicionada pelo domínio econômico,

político e ideológico. Nessa perspectiva, os grupos dominantes detêm o controle de todas as relações sociais e, portanto, usufruem da cidadania e dos benefícios dessa condição na sociedade capitalista.

O exercício do sufrágio universal pela maioria dos cidadãos não é acompanhado pelo usufruto de outros direitos, os quais são restritivos à determinada classe ou grupos sociais. Ao analisar o desenvolvimento da cidadania no Brasil, Carvalho (2009, p. 8-9) afirma que o direito de votar “não garante a existência de governos atentos aos problemas básicos da população”. Para o autor, “uma cidadania plena, que combine liberdade, participação e igualdade para todos, é um ideal [...] talvez inatingível” (CARVALHO, 2009, p. 9).

Ao impedir a plenitude da liberdade, o princípio da democracia e o direito à cidadania são limitados na sociedade regida pelo modo de produção capitalista. A igualdade de direitos, democratizada ao conjunto de indivíduos desiguais, não permite a vivência plena da cidadania, contribuindo para que a emancipação política se sobreponha à emancipação humana. É por isso que Marx (2010a; 2010b) afirma que a emancipação política é fundamentada na democracia burguesa, pois não contempla o exercício dos direitos de modo igualitário e à plena liberdade humana.

Ao analisar a questão, Coggiola (2015) destaca que na Alemanha do século XIX, com o objetivo de alcançar a cidadania alemã, a oportunidade de usufruir de direitos políticos e de aspirar cargos públicos, muitos judeus se converteram ao protestantismo, renegando suas crenças originais. Naquele contexto, Marx (2010a) argumentou que a emancipação política, tão aspirada pelos judeus, na verdade, não garantiria a efetiva liberdade para este povo. O *status* de cidadania alemã, na prática, resumia-se na aplicação dos direitos do homem e do cidadão, cunhados em revoluções burguesas, portanto, a emancipação política equivaleria à “aplicação prática do direito à liberdade” (MARX, 2010a, p. 49), sendo este atrelado à propriedade privada.

Por isso, Marx (2010a) destaca os limites e a parcialidade da emancipação política. Expondo que nela, as relações de exploração e domínio permanecem intactas. Para o autor, o homem político, membro da sociedade burguesa, é um ser egoísta e passivo, na medida em que encara “a sociedade burguesa, o mundo das necessidades, do trabalho, dos interesses privados, do direito privado, como fundamento de sua existência como um pressuposto sem qualquer fundamentação adicional, e, em consequência como sua base natural” (MARX, 2010a, p. 53).

O pensador alemão ainda argumenta que a emancipação política é efetivada dentro dos limites da política e, sendo assim, não altera as relações de produção e as desigualdades que delas decorrem (MARX, 2010b). Para Tonet (2012), a exploração do homem sobre o homem fundamenta-se na contradição entre trabalho e capital e, por isso:

[...], a emancipação política, expressa pela cidadania e pela democracia, é, sem dúvida, uma forma de liberdade superior à liberdade existente na sociedade feudal, mas na medida em que deixa intactas as raízes da desigualdade social, não deixa de ser ainda uma liberdade essencialmente limitada, uma forma de escravidão. [...]. (TONET, 2010, p. 27).

Neste ponto de vista, a cidadania não é condição para igualar, de fato, os homens ou atacar a essência das contradições e da exploração presentes na sociedade de classes. A senda entre dominantes e dominados fica ainda mais evidente na democracia burguesa, pois, seguindo o falso argumento de que todos são iguais e livres, ignora a realidade concreta, fundamenta-se nas desigualdades sociais e materializa-se na exploração do trabalho, de forma a reproduzir a estrutura social vigente.

Na esteira dessa compreensão, Schlesener (2018, p. 73) esclarece que a democracia burguesa, “apresenta-se também como um dos fatores que garantem determinadas relações de hegemonia e de aceitação passiva da ordem instituída, funcionando como sustentação ideológica para o domínio e acumulação capitalista”. Desmistificar os mecanismos de sustentação ideológica que amparam a democracia burguesa é um desafio importante na luta social, pois, em conformidade com o regime democrático burguês, a participação em lutas sociais sofre os efeitos da hegemonia dominante. Quando os trabalhadores conseguem, mesmo dentro dos limites impostos pelo capitalismo, conquistar direitos sociais, tais direitos podem não ser usufruídos, dado que, sob a égide de políticas neoliberais, tais direitos são ressignificados ou negados.

Contudo, embora Marx (2010a) tenha colocado em relevo os limites da democracia burguesa, também reconheceu que, dentro da ordem vigente, a “emancipação política representa um grande progresso” (MARX, 2010a, p. 41) para a humanidade, pois as lutas travadas no interior da sociedade capitalista em direção à ampliação dos direitos (civis, políticos e sociais)<sup>1</sup> podem, no curso do processo histórico, abrir caminho para a emancipação humana.

A emancipação política está, nos limites da sociedade capitalista, pautada na democracia burguesa, ou seja, na possibilidade de acesso ao poder político materializado no exercício de escolhas políticas. Deste modo, ganha força e sentido a defesa de que os grupos subalternos consigam penetrar nas fissuras do pensamento hegemônico, de forma a atingi-lo, e, com isso, traçar estratégias para construir e fortalecer outra hegemonia.

Essa compreensão encontra fundamento no pensamento e teoria de Antonio Gramsci. Para o pensador sardo, a democracia deve ser abordada como um instrumento a ser usado em favor de um modelo de sociabilidade, no qual os subalternos constituam a classe hegemônica (GRAMSCI, 2016). Em referência ao destaque dado à democracia no pensamento de Gramsci, Bottomore (2001, p. 98) aponta que:

[...] o desenvolvimento das forças populares nas democracias burguesas por meio da mobilização e da organização políticas e o desenvolvimento de uma cultura contra hegemônica poderiam estimular a expansão de todas as possibilidades de transformação socialista que possam encerrar. Uma

---

<sup>1</sup> Para a discussão sobre direitos, ancoramo-nos no ensaio clássico sobre cidadania proposto por MARSHALL (1967), que, ao refletir sobre a formação da cidadania, indica os direitos que colaboram para a sua conquista, quais sejam, os direitos civis, sociais e políticos.

concepção como essa vê-se na contingência de enfrentar, como nenhuma outra faz, o problema do consenso democrático e de como conquistá-lo para o socialismo.

Nesse sentido, a classe trabalhadora poderá organizar seus interesses em uma luta coletiva, a qual deve ter por fundamento o enfrentamento das contradições vividas cotidianamente. Dessa forma, nas brechas da democracia burguesa, os subalternos podem formar sua identidade de classe, organizar sua cultura e militar em prol de outra forma de sociabilidade (GRAMSCI, 2016).

A perspectiva de democracia em tela é abordada enquanto um projeto revolucionário no âmbito da sociedade política, de forma que as classes subalternas possam exercer a sua hegemonia. Nesse sentido, são esclarecedoras as palavras de Gramsci (2016, p. 290):

No sistema hegemônico, existe democracia entre o grupo dirigente e os grupos dirigidos na medida em que o desenvolvimento da economia e, por conseguinte, a legislação que expressa este desenvolvimento favorecem a passagem molecular dos grupos dirigidos para o grupo dirigente.

A hegemonia, cuja expressão não se materializa apenas no campo político, mas também em termos culturais e nas diferentes expressões da vida humana, significa a supremacia de um grupo ou classe social frente às demais. Essa supremacia pode ocorrer, conforme indicado pelo autor sardo, como domínio ou direção intelectual e moral, considerando que “um grupo social domina os grupos adversários, que visa ‘liquidar’ ou a submeter inclusive pela força armada, e dirige os grupos afins e aliados” (GRAMSCI, 2016, p. 62, grifos do autor).

Destaca-se que o exercício da democracia não está descolado da relação de forças que impera na sociedade de classes. Nesse processo, a questão da democracia está situada no movimento dialético e é permeada por avanços e recuos. Nesse movimento dialético, os projetos de sociedade, ao disputarem a hegemonia, são marcados por interesses vinculados aos projetos de mundo de determinada classe, grupos ou frações de classe. Por isso, ao tratar sobre a democracia, é preciso ressaltar o seu vínculo com a questão da hegemonia e a sua ligação orgânica com a legitimação de projetos ou concepções de mundo.

Visando estabelecer o consenso, as classes dirigentes buscam o domínio e a direção intelectual e moral dos subalternos, alinhando pensamento e ação das massas em face de um projeto societário. Esse domínio é viabilizado por um consenso passivo que alimenta a democracia burguesa, funcionando como um “simulacro de uma realidade social cujo conteúdo é a desigualdade” (SCHLESENER, 2007, p. 8). Por isso, é essencial que os subalternos atuem nas fendas da democracia, buscando a sua passagem molecular para os grupos dirigentes.

Assim sendo:

[...] a noção gramsciana de democracia que, de certo modo, aproxima-se da noção grega enquanto um espaço público no qual a prática do debate ocorre com transparência e no qual os homens elaboram, pela expressão de um pensamento livre e aberto, a sua consciência política, exercendo, portanto, a sua autonomia que, nesse contexto, não se caracteriza apenas pela autonomia do pensamento individual, mas pela elaboração de uma concepção de mundo coletiva e continuamente reformulada pela prática política. (SCHLESENER, 2007, p. 11).

A partir dessas exposições, é possível compreender que nos limites da democracia burguesa há possibilidade do desenvolvimento de uma concepção de mundo superior, ou seja, de uma consciência política autônoma comprometida com a superação do individualismo e da meritocracia, que fundamentam a sociedade dividida em classes. Schlesener (2007) compreende que no exercício da democracia são geradas as condições necessárias para a emancipação política e para a efetiva liberdade humana, concretizada em outro modelo de sociabilidade.

As reflexões desenvolvidas até aqui apontam que, mesmo sob os limites da democracia burguesa, o exercício da democracia apresenta potencialidade para a incursão em lutas para a emancipação humana. A participação subalterna pressupõe a conscientização sobre os limites da realidade, de modo a potencializar a luta pela superação da contradição entre capital e trabalho.

### **Democracia ameaçada e sua relação com propostas educacionais**

O pleno exercício da cidadania pressupõe a participação política e o gozo dos direitos civis e sociais, o que, para Almeida (2018, p. 31), reforçaria a “ideia de unidade e coesão social”, colocando em perigo a hegemonia do sistema capitalista. Ocorre então, que de forma episódica ou sistemática, nos momentos de crises, a “democracia e a cidadania poderão ser ultrapassadas pela necessidade de conservar as formas sociais” (ALMEIDA, 2018, p. 31).

Almeida (2018) discorre sobre como a democracia e a cidadania podem ser ultrapassadas de maneira episódica ou sistemática:

Episódica quando, diante de ameaças pontuais à ordem, um governo democrático se vale da violência e de outros procedimentos ilegais para manter o controle social. Isso explica porque até mesmo governos progressistas ou de esquerda não abrem mão do uso da força, ocupações de territórios, invasões domiciliares, prisões arbitrárias ou remoções ilegais. Sistemática quando um governo abre mão de seu verniz democrático e passa a estabelecer a violência de Estado como procedimento padrão a manutenção da ordem. (ALMEIDA, 2018, p. 31-32).

Mesmo dentro de um governo democrático, ações antidemocráticas, ilegais e arbitrárias, por vezes, são tomadas para a manutenção do que é entendido como “ordem”. O que assistimos no Brasil, na conjuntura de 2016, corresponde a um processo episódico de rearticulação de setores ligados ao grande capital, que, pretensamente agindo dentro da legalidade, arquitetaram uma série de ações que colaboraram na deposição de uma presidente legalmente eleita. Os fatos sociais e políticos ocorridos no ano de 2016 colocaram em risco a democracia brasileira e possibilitaram a ascensão de um conservadorismo latente.

É importante destacar que o conservadorismo pode ser caracterizado como um pensamento político, o qual se assenta em um conjunto de ideias que defendem a vinculação de instituições sociais a determinadas tradições, convenções e valores morais e religiosos. Na esfera econômica, os conservadores defendem o liberalismo econômico, a propriedade privada, o individualismo, e fazem duras críticas às políticas sociais, aos partidos ou ideários socialistas (MATTOS, 2017). É importante destacar que, ao

adquirir feições variadas, de acordo com a conjuntura social e política, o conservadorismo sofre pequenas ou grandes alterações ao longo da história. No caso brasileiro, o conservadorismo se vincula à defesa da religião (cristã), da família (patriarcal, monogâmica e heteronormativa) e da propriedade privada, fundamentando discursos, ações e propostas políticas e conquistando diversos segmentos sociais.

A partir de 2015, o conservadorismo brasileiro foi, por efeito de forte apelo patriótico, gradativamente pintado de verde e amarelo. Além disso, o viés ideológico incitou o ódio pelas minorias, pelas pessoas menos favorecidas economicamente, pelos movimentos sociais e pelos professores, dentre outros segmentos sociais. Isso ficou bastante evidente nas manifestações de rua, ocorridas em 2015 e 2016, as quais reivindicaram, dentre outras demandas, o *impeachment* da então Presidente da República, Dilma Rousseff. Nessas manifestações, para além da bandeira da anticorrupção, o que estava em jogo era a oposição ao presente e a tudo que ele representava em termos de políticas de inclusão social.

Em tal conjuntura, o conservadorismo difundiu o sentimento de revolta e medo a uma ordem social ameaçada pela corrupção e pelos gastos com as políticas sociais, criando o cenário perfeito para a hegemonia política e fortalecimento da ultradireita conservadora. A defesa pelo funcionamento harmônico, o apego ao tradicionalismo e ao passado, a valorização da família tradicional, do sagrado e do patriotismo ganharam centralidade nos discursos do então candidato à Presidência da República, que acabou vencendo as eleições de 2018 e se constituindo no pior governante que o país já teve<sup>2</sup>. Contudo, esses elementos se apresentaram na retórica de políticos e de alguns estratos da sociedade civil brasileira, muito antes do referido processo eleitoral.

Sobre a trajetória específica de Jair Messias Bolsonaro, em análise de 18 anos de sua atuação enquanto deputado federal, além de destacar forte apelo ao militarismo, Lacerda (2019, p. 186) expõe que:

Ao longo de dezoito anos estudados não há menções relevantes a temas como saúde (a maior parte de referências ao tema é ao plano e ao fundo de saúde dos militares), saneamento, educação (exceto em relação ao 'kit gay'), transportes, cultura e infraestrutura. Sobre agricultura, parte de suas intervenções é contra o MST e contra demarcações de terras indígenas. Quanto aos projetos sociais, Bolsonaro basicamente sempre foi contra ações que atendessem aos pobres. O político foi contra o Bolsa Escola, o Fome Zero e o Bolsa Família, e defendia o Bolsa Família apenas no caso de laqueadura e vasectomia.

No campo social, a ascensão desse sujeito à Presidência da República ocorreu, aproveitando a efervescência política e ideológica em torno do antipetismo, em razão de sua mobilização em torno de temas que remetiam à moral, aos costumes e defesa da família patriarcal, ao combate à corrupção, e, ainda, à defesa da liberalização de armas à população. Além disso, no campo econômico centrou-se na defesa dos

---

<sup>2</sup> Cardoso (2020, p. 616) afirma, a partir da análise das crises econômica, política e sanitária, que “o Brasil tem o pior governo da história: o mais entreguista e o mais servil a interesses geopolíticos gigantescos. Um governo que pretende inviabilizar o país enquanto nação e que planeja destruir completamente a soberania brasileira, entregar a Amazônia, a nossa fronteira marítima. Que está destruindo a ciência nacional, sucateia as universidades federais e os Institutos Federais, cortou o orçamento científico em mais de 60%. A lista de atrocidades cometidas a partir do golpe de 2016, que foi muito aumentada neste governo, é muito longa”.

empregadores, de forma a indicar que os trabalhadores deveriam escolher entre direitos ou emprego e na defesa das privatizações, adotando “um pacote neoliberal em um país de periferia” (LACERDA, 2019, p. 188). Tais questões deram sustentação social e econômica para que um candidato, até então inexpressivo na política brasileira, alcançasse *status* de representante do ideário conservador.

A ascensão de líderes ou homens, chamados por Gramsci (2016) de carismáticos, dá-se em momentos de crises de hegemonia política e ideológica, conforme expressa no fragmento em destaque:

[...]. Em um certo ponto de sua vida histórica, os grupos sociais se separam de seus partidos tradicionais, isto é, os partidos tradicionais naquela dada forma organizativa, com aqueles determinados homens que os constituem, representam e dirigem, não são mais reconhecidos como sua expressão por sua classe ou fração de classe. Quando se verificam estas crises, a situação imediata torna-se delicada e perigosa, pois abre-se o campo às soluções de força, à atividade de potências ocultas representadas pelos homens providenciais ou carismáticos. (GRAMSCI, 2016, p. 60).

Foi o que aconteceu na realidade brasileira. A crise de hegemonia<sup>3</sup> vivenciada pelo Partido dos Trabalhadores (PT) abriu uma brecha para a ascensão de ideais políticos ultraconservadores. Nesse contexto, a liderança de um político que, até então, sobreviveu nos porões da democracia e pautou suas ações em baixíssimo desempenho legislativo, deu voz às aspirações ideológicas daqueles que simpatizavam com concepções vinculadas à direita, especialmente por seu viés conservador.

Dentre os estratos da sociedade civil que se apoiaram nas perspectivas de cunho conservador, podemos citar alguns movimentos sociais como o Movimento Brasil Livre (MBL), o Movimento Vem Pra Rua (MVPR), o Movimento Revoltados *on Line* (MRO), os quais lideraram e inflamaram as manifestações de rua em 2016. Nessa empreitada, também é importante destacar o protagonismo dos setores ligados ao agronegócio, os empresários, e, em especial, os evangélicos, os quais defendiam pautas como a criminalização do aborto, a redução da maioria penal e projetos que são cerceadores da livre manifestação do pensamento.

No entendimento de Miguel (2018, p. 21), os líderes religiosos vêm exercendo a função de “novos coronéis da política brasileira”. Suas ações políticas ganharam expressão, sobretudo a partir da década de 1990, momento em que houve um investimento sistemático de igrejas evangélicas na candidatura dos pastores. De lá para cá, esses homens de fé têm tentado impor sua doutrina em projetos políticos de cunho religioso conservador (MIGUEL, 2018).

---

<sup>3</sup> Em Gramsci (2016, p. 61), a crise de hegemonia “ocorre ou porque a classe dirigente fracassou em algum grande empreendimento político para o qual pediu ou impôs pela força o consenso das grandes massas (como a guerra), ou porque amplas massas (sobretudo de camponeses e de pequenos burgueses intelectuais) passaram subitamente da passividade política para uma certa atividade e apresentam reivindicações que, em seu conjunto desorganizado, constituem uma revolução”. Assim, a crise de hegemonia, é um período histórico caracterizado pela instabilidade política e econômica, no qual as há relação de forças e disputas entre concepções de mundo divergentes.

Os projetos e políticas de cunho conservador têm sido enfáticos nas defesas da agenda conservadora. Isso ocorre em todos os setores sociais, mas é na educação que encontra porto seguro, por meio de Propostas de Alteração Legal, tal como a ocorrida na Reforma do Ensino Médio, instituída por meio da Lei nº 13.415/2017, e no projeto de Lei “Escola sem Partido”, que se coloca como uma alternativa para suposta doutrinação ideológica promovida nas escolas públicas brasileiras. Estas propostas limitam a possibilidade do acesso ao conhecimento sistematizado pelo homem e, por isso, podem ser consideradas antidemocráticas.

É importante ressaltar que, o abreviamento do acesso ao conhecimento sistematizado, segue a lógica imposta pelo capital, a qual prioriza o aprendizado de conhecimentos e habilidades, centradas em atitudes e valores, como flexibilidade, capacidade de comunicação, resolução de conflitos, entre outras, demandadas pelo sistema produtivo. Esse modo de conceber a educação não está descolado de um movimento mundial mais amplo, no qual os organismos internacionais ditam os padrões de qualidade, currículos e as concepções orientadoras dos programas e políticas educacionais para os países periféricos.

A proposta de educação seguindo esse viés pode ser identificada na pesquisa de Boutin (2020), na qual a autora identificou, por meio da análise de um conjunto de documentos da Organização das Nações Unidas para a Ciência e Cultura (UNESCO), com orientações para o ensino médio, os pressupostos defendidos pela agência. Dentre tais pressupostos destacam-se: fragmentação curricular em dois núcleos, sendo um de base comum, com conhecimentos gerais e outro específico, nas seguintes áreas do conhecimento: “(I) Linguagens, códigos e suas tecnologias; (II) Matemática e suas tecnologias; (III) Ciências da Natureza e suas tecnologias; (IV) Ciências Humanas e suas tecnologias” (UNESCO, 2011, p. 11); possibilidade de realização de parcerias público-privadas; priorização de conhecimentos de linguagens e matemática; ênfase no protagonismo juvenil, na educação em tempo integral e no ensino profissionalizante. Tais pressupostos constituem-se em apostas da agência desde o ano de 2003, as quais se fazem amplamente presentes no conteúdo da reforma do ensino médio no Brasil,

A atual reforma do ensino médio brasileiro foi lançada oficialmente, em caráter de urgência, pelo governo de Michel Temer, por meio da Medida Provisória – MP nº 746/2016. Destaca-se que essa MP foi divulgada sem debate com setores ligados à educação, professores e ou movimento estudantil e, mesmo diante das críticas e de sua desaprovação,<sup>4</sup> por parcela considerável da população, foi convertida na Lei nº 13.415/2017. Apenas por esse fato, essa reforma poderia ser considerada como uma política educacional antidemocrática.

A fragmentação curricular pode ser apontada como um dos elementos mais controversos da reforma do ensino médio, posto que nela figura o fatiamento do currículo em um núcleo comum, a ser definido pelo

---

<sup>4</sup> Foi realizada pelo Senado Federal uma consulta pública sobre a aceitação dos brasileiros em relação a reforma do Ensino Médio. A pesquisa evidenciou que 4.551 pessoas eram a favor da reforma do Ensino Médio e 73.564 eram contra (CAETANO; COMERLATTO, 2018).

documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no qual, apenas há a obrigatoriedade das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, e outro estruturado em cinco itinerários formativos, conforme expõe o fragmento:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional. (BRASIL, 2017).

No que se refere à oferta dos itinerários formativos, a Lei nº 13.415/2017 deixa claro que os sistemas de ensino terão autonomia para a oferta de um ou mais itinerários, contudo, serão disponibilizados, de acordo com as possibilidades dos sistemas de ensino e não pela escolha dos jovens. Esse fato, além de induzir o estudante a optar pelo itinerário disponível e não pelo itinerário que o interessa, fragiliza o acesso a conhecimentos científicos, culturais e tecnológicos, oriundos de diferentes campos do saber, conforme argumentam Azevedo, Reis e Gonzaga (2018, p. 92-93):

Nossa crítica se centra nos itinerários formativos. O argumento mais elementar é o de que a educação nesta faixa etária deveria se caracterizar por garantir ao educando o conhecimento básico ao seu desenvolvimento intelectual, capacitando-a a dar continuidade aos seus estudos, o que necessariamente não exclui a educação profissional. Entretanto, a escolha de um itinerário formativo, imposto pela reforma atual, contempla somente o acesso ao conhecimento de uma determinada parcela do currículo, de uma área apenas do conhecimento humano. Isso constitui um absurdo. Configura um direcionamento a formação educacional calcada no imediatismo do mercado. [...].

Com a intenção de camuflar os limites impostos pelos itinerários formativos em relação ao amplo acesso a conhecimentos, a Lei nº 13.415/2017 expõe que “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para a formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017).

Uma formação integral situa-se na contramão dessa abordagem. De acordo com Tonet (2012, p. 53-54), formar o homem integral “é permitir que ele tenha acesso, o mais pleno possível, ao conjunto de bens materiais e espirituais, necessários à sua plena realização”, o que implica “necessariamente, um mundo objetivo que permita a todos ter acesso pleno aos bens materiais e espirituais, o que equivale a dizer, um mundo onde não haja desigualdades sociais, onde não haja exploração do homem pelo homem” (TONET, 2012, p. 53-54).

Com a privação de acesso a um conjunto amplo de conhecimentos, a formação será deficitária e impedirá que os sujeitos possam agir na realidade em busca da superação das contradições sob as quais vivem. O domínio do saber sistematizado possibilita o estabelecimento de uma nova cultura, a qual “não

significa apenas fazer individualmente descobertas originais, significa também, e, sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, socializá-las, por assim dizer, transformá-las, portanto, em base de ações vitais [...]” (GRAMSCI, 1978, p. 13).

Além disso, a fragmentação curricular prioriza os saberes e habilidades requeridos pelo mercado, os quais são necessários para a compra e venda da força de trabalho. É possível evidenciar este preceito, no documento dos “Referenciais Curriculares para a Elaboração dos Itinerários Formativos” (BRASIL, 2020), que aponta o empreendedorismo como um dos eixos estruturantes<sup>5</sup> para a composição dos itinerários formativos. Segundo o documento, o foco desse eixo está em:

[...] criar empreendimentos pessoais ou produtivos articulados com seus projetos de vida, que fortaleçam a sua atuação como protagonistas da sua própria trajetória. Para tanto, busca desenvolver autonomia, foco e determinação para que consigam planejar e conquistar objetivos pessoais ou criar empreendimentos voltados à geração de renda via oferta de produtos e serviços, com ou sem uso de tecnologias. O processo pressupõe a identificação de potenciais, desafios, interesses e aspirações pessoais; a análise do contexto externo, inclusive em relação ao mundo do trabalho; a elaboração de um projeto pessoal ou produtivo; a realização de ações-piloto para testagem e aprimoramento do projeto elaborado; o desenvolvimento ou aprimoramento do projeto de vida dos estudantes. (BRASIL, 2020, p. 9).

A criação de empreendimentos pessoais tem como objetivo estimular os projetos de vida dos estudantes. Ao traçarem estratégias para contemplar projetos que provoquem algum impacto em suas vidas ou na sociedade, os estudantes poderão contribuir para o desenvolvimento de um conjunto de conhecimentos e habilidades que os tornem trabalhadores flexíveis, adaptados ao mundo da produção. Conforme é possível perceber, sob o falso argumento de contemplar os projetos de vida dos jovens, a prioridade dessa reforma é contemplar os interesses do capital, formando a mão de obra qualificada e habilitada e destinando recursos públicos para empresários do ensino; posto que a Lei nº 13.415/2017 prevê a celebração de convênios com instituições privadas, para o itinerário da “formação técnica e profissional”, como mostra o excerto:

Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

- I- demonstração prática;
- II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;
- III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;
- IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;
- V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;
- VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias. (BRASIL, 2017).

A reforma do ensino médio, portanto, não apenas instrumentaliza, mas também justifica o repasse de recursos públicos para instituições privadas. Na prática, essas instituições não apenas interferem nos

---

<sup>5</sup> Os eixos estruturantes para a composição dos itinerários formativos dispostos nos Referenciais Curriculares para a Elaboração dos Itinerários Formativos, são: 1) investigação científica; 2) processos criativos; 3) mediação e intervenção sociocultural e; 4) empreendedorismo.

direcionamentos da educação, mas também definem os parâmetros de qualidade e o tom dos conteúdos e perspectivas de ensino.

Na visão de Peroni (2011, p. 37), a interferência de segmentos privados na educação contribuiu para o esvaziamento do poder decisório e da autonomia de instituições públicas, pois “as aulas vêm prontas e os professores não podem modificá-las”; a gestão escolar é “monitorada por um agente externo”; e os profissionais da educação se transformam em “burocratas que preenchem muitos papéis, o que inclusive contraria a LDB/96 no que se refere à gestão democrática da educação”.

Desse modo, além de deter o controle sobre a produção material, a classe dominante interfere na produção e difusão de ideias de um tempo histórico, conforme indicaram Marx e Engels (2009). Isso fragiliza a luta de classes, pois a apropriação de experiências, a pluralidade de ideias e os saberes oriundos das diferentes matrizes teóricas possibilitam a elevação intelectual das classes subalternas, o que é essencial para interpretar as limitações impostas pelo real, compreender como opera a engrenagem de dominação ideológica e, com isso, instrumentalizar a ação política e a luta pela ampliação de direitos sociais, políticos e civis. A reforma do Ensino Médio, ao desconsiderar esses aspectos, constitui-se em uma política antidemocrática e neoliberal, que atende aos interesses de grupos empresariais, cujo fim é a conservação da sociedade atual.

Em esteira muito próxima ao cerceamento da formação proposta pela Reforma do Ensino Médio, destacamos o “Movimento Escola sem Partido” (MESP), criado pelo advogado e procurador do estado de São Paulo, Miguel Nagib, no ano de 2004, com o objetivo de combater o que seus adeptos entendem como doutrinação ideológica presente nas salas de aulas das escolas brasileiras. O MESP influenciou a criação de Projetos de Lei que pretendem instituir na educação pública brasileira uma “Escola sem Partido”.

A página digital do MESP aborda sobre a existência de uma “doutrinação política e ideológica em sala de aula”, a qual é extremamente prejudicial para a formação dos estudantes, uma vez que ofende a sua “liberdade de consciência”, o “princípio da neutralidade política e ideológica do Estado”, colocando sob “ameaça o regime democrático na medida em que instrumentaliza o sistema de ensino com o objetivo de desequilibrar o jogo político em favor de um dos competidores” (MESP, 2018, *on-line*).

Na percepção do MESP, a doutrinação ideológica tomou conta dos sistemas de ensino no Brasil, uma vez que “um exército organizado de militantes travestidos de professores prevalece-se da liberdade de cátedra e da cortina de segredo das salas de aula para impingir-lhes a sua própria visão de mundo” (NAGIB, 2018, n.p.). Por isso, seria necessário esclarecer os pais e os alunos sobre os reais deveres dos professores em sala de aula.

De acordo com o MESP, seriam deveres dos professores:

1. O professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias;
2. O professor não favorecerá e nem prejudicará os alunos em favor de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou a falta delas;
3. O professor não fará propaganda político partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas;
4. Ao tratar de questões políticas sócio culturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa, isto é, com a mesma profundidade e seriedade, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito;
5. O professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções;
6. O professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros dentro da sala de aula. (MESP, 2018, *on-line*).

Embora as argumentações que sustentam o discurso desse movimento sejam frágeis e expressem o ódio à pluralidade de ideias e ao pensamento crítico, a proposta que defende uma “Escola sem Partido” vem impactando no cotidiano das escolas brasileiras, pois, “alguns professores deixam de discutir temáticas importantes, por medo de enfrentarem campanhas de perseguição” (PENNA, 2018, p. 110). Isso ocorre porque o MESP tem influenciado ações e projetos de políticos, ligados a bancadas religiosas da extrema direita, presentes nas Casas Legislativas de todo o território brasileiro.

Em 2014, foi criada a primeira proposta de uma “Escola sem Partido”, sendo essa apresentada na Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro e na Câmara dos Vereadores da cidade. A partir daí, outros estados e municípios<sup>6</sup> vêm incorporando esse projeto em suas pautas políticas. Em âmbito nacional, diferentes propostas têm tramitado tanto na Câmara dos Deputados quanto no Senado Federal, tendo ou não a denominação de “Escola sem Partido”<sup>7</sup>.

Na visão de Penna (2018, p. 110), a denominação de “Escola sem Partido” explora a repulsa que a maioria dos brasileiros sente em relação à política. A própria expressão sobre a possibilidade de uma Escola sem Partido “coloca-nos diante de uma dicotomia”, pois, ou você é a favor ou contra uma escola isenta de ideologias político-partidárias. Por isso, esse projeto ganhou a simpatia de grande parte das massas.

Penna (2018) ainda esclarece que, por trás do discurso que veicula a isenção de ideologias na educação brasileira, algumas temáticas importantes estariam proibidas de serem tratadas em sala de aula, conforme expõe:

[...]. A escola estaria proibida de discutir a teoria da evolução, por exemplo, porque algumas famílias acreditam no criacionismo, ou mesmo a cultura afro-brasileira, porque algumas religiões demonizam elementos das crenças africanas. Também estaria proibida de criticar a tortura durante a ditadura militar no Brasil, porque alguns pais pedem intervenção militar. E, até mais do que isso, os alunos podem tornar-se alcaguetes, pois, pelo projeto, são estimulados a denunciar professores anonimamente. [...]. (PENNA, 2018, p. 111).

<sup>6</sup> Desde 2014 até o ano de 2018, tramitaram ou tramitam 25 projetos relacionados ao “Escola sem Partido” em vários estados e 124 em diversos municípios brasileiros.

<sup>7</sup> Na Câmara dos Deputados, há registro de 14 Projetos relacionados a essa temática e no Senado Federal pelo menos quatro.

Conforme é possível evidenciar, a proposta de uma escola livre de ideologias e “sem partido” priva os alunos do acesso a uma série de conteúdos e assuntos que podem auxiliar para a construção e ampliação de uma visão de mundo pautada na realidade em que se inserem; é restritiva da liberdade de aprender do aluno e da liberdade do professor ensinar.

Para Frigotto (2017, p. 31), a “Escola sem Partido” é na verdade uma escola de um partido único, o “partido da intolerância com as diferentes ou antagônicas visões de mundo, de conhecimento, de educação, de justiça, de liberdade, partido, portanto, da xenofobia nas suas diferentes facetas: de gênero, de etnia, da pobreza e dos pobres. [...]” e, por isso, é uma ameaça aos “fundamentos da liberdade e da democracia”.

No que se refere especificamente à privação de discussões a respeito de temáticas como gênero, por exemplo, o “Escola sem Partido” contribui para a perpetuação da intolerância, preconceito e violência sofridos não apenas por mulheres, mas também por populações LGTBQIA+<sup>8</sup>, conforme nos advertem Capaverde, Lessa e Lopes (2019). Tomando como referência a realidade exposta, os autores alertam para o afastamento da realidade social, imposto pela proposta, e, diante de tal fato, fazem o seguinte questionamento: “como seria possível formá-los para efetivamente fazerem parte dessa mesma sociedade?” (CAPAVERDE; LESSA; LOPES, 2019, p. 216).

Embora possua um caráter conservador, o projeto “Escola sem Partido” atende aos ideais liberais, cuja matriz discursiva acentua-se no fracasso e na baixa qualidade da escola pública, para justificar tanto a desmoralização da escola como instituição de formação científica e cultural, como também para a imposição de parâmetros de qualidade, lucrando por meio de transações comerciais com governos. Com o pacote que propõe uma educação isenta de doutrinação ideológica, há ainda a proposta de educação domiciliar, conhecida como *Homeschooling*, a qual, para além da crítica na escola pública, enquanto espaço de doutrinação marxista e propagação de valores e costumes que se contrapõe a tradições religiosas, atende aos interesses de classes ou frações de classes que visam o lucro com esse modelo de educação.

De acordo com Gussen (2021), o *Homeschooling* interessa a diferentes agentes públicos e privados, dentre os quais se destacam: Carlos Nadalim, secretário de Alfabetização do MEC, na gestão de Bolsonaro, responsável pela elaboração de material sobre a educação domiciliar; Movimentos internacionais, como o *Classical Conversations*, cujo livre acesso ao MEC possibilita sua atuação no Brasil, por meio de filiais, desde 2017; e, a Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED), cujo presidente Rick Dias possui uma das maiores plataformas de *Homeschooling* do país, na qual é possível comprar bíblias, materiais didáticos e livros, além de, em parceria com a Associação Nacional de Juristas Evangélicos (ANAJURE), obter serviços como assistência jurídica para as famílias que adotam o modelo de educação domiciliar.

---

<sup>8</sup> A sigla LGBT é usada para referir-se a pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgênero. Em sua variante, a sigla LGTBQIA+ inclui pessoas assexuadas e sem gêneros definidos – não binárias.

Outro empreendimento que busca lucrar com a *Homeschooling* é um aplicativo, denominado Mano, pertencente a uma empresa carioca que, cujo “capital social de apenas 250 mil reais, abocanhou contratos em cinco estados para criar aplicativos de EAD. Alguns deles difundem mensagens ideológicas e teorias da conspiração bolsonaristas aos alunos” (GUSSEN, 2021, p. 3).

Projetos como o “Escola sem Partido” e o *Homeschooling*, ao mesmo tempo em que buscam imprimir suas pautas ideológicas para a educação, visam a lucratividade e atendem aos interesses do mercado. Nesse viés, a restrição do acesso a conteúdos essenciais para a construção do pensamento crítico e ampliação de uma visão de mundo autônoma, a qual é cerceada tanto na fragmentação curricular, materializada na Lei nº 13.415/2017, quanto no projeto de Lei intitulado “Escola sem Partido”, é o que garante a reprodução de um modo de pensar e agir de acordo com um pensamento único. Tais questões expressam que o caráter conservador, orientador de políticas educacionais, não está desvinculado de ideais neoliberais, e, conseqüentemente, com a manutenção da estrutura societária capitalista.

Essas políticas, além de contribuírem para o fortalecimento do conservadorismo, são também antidemocráticas e, por isso, não cooperam para a emancipação política.

O que a classe trabalhadora precisa é de uma educação que forneça, aos alunos da escola pública, os aportes teóricos e filosóficos que contribuam para a leitura do mundo em que vivem. Nesse sentido, a educação necessária às crianças e jovens da classe trabalhadora é aquela que se alicerce em “todas as possibilidades, todos os terrenos livres para poder realizar sua própria individualidade de melhor modo possível” (GRAMSCI, 2004, p. 74).

## Considerações finais

Enquanto expressões da emancipação política na sociedade burguesa, a democracia e a cidadania são extremamente desiguais e contribuem para reforçar a dualidade estrutural posta. Contudo, mesmo havendo limites, a emancipação política pode abrir uma brecha para uma forma superior de emancipação: a emancipação humana.

As classes dominantes, cuja posição de domínio dá-se pela primazia e controle dos aspectos econômicos, políticos e ideológicos, tendo consciência de que a emancipação política pode ser usada como uma estratégia para a hegemonia subalterna, nos momentos de crise de hegemonia, impõe ações que limitam o acesso a direitos sociais básicos, como uma educação de qualidade, por exemplo. Diante disso, podemos afirmar que a democracia vivenciada na realidade brasileira é limitada, visto que é condicionada pelo momento histórico.

Os acontecimentos ocorridos em 2016 abriram, com toda a força hegemônica dos grupos dominantes, as brechas para o alastramento irrestrito do conservadorismo e, dessa forma, auxiliaram para a intervenção desses grupos nas decisões e rumos das políticas sociais e educacionais brasileiras. Nesse

contexto, os ideais conservadores contribuíram para a definição das eleições de 2018 e demonstraram o quão patriarcal, preconceituosa e hierárquica pode ser a sociedade brasileira.

Mesmo com tais características, a possibilidade de luta por democracia e educação não está finalizada, pois a história tem mostrado que nada é definitivo, e, que a relação de forças entre as classes abre caminho para as transformações. Contudo, para que isso ocorra, é necessário consciência de classe, a qual se estabelece mediante o entendimento da posição que cada um ocupa dentro da estrutura societária.

A educação é um caminho para que os estudantes, cuja origem social pertence à classe trabalhadora, tornem-se cientes não apenas dos mecanismos de dominação, mas também da função que devem ocupar na construção de uma nova realidade. É claro que, na atual conjuntura, adquirir essa consciência não é tão simples e nem se dá de forma imediata. Cada vez mais a educação vem sendo alvo de ações e políticas que tentam restringir o amplo acesso ao conhecimento sistematizado pelo homem e o debate de temáticas que instrumentalizam a apreensão das contradições que se estabelecem no processo real.

Podemos identificar esses aspectos em políticas e projetos muito recentes, adotados sem diálogo ampliado, como a Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017, e no projeto de Lei “Escola sem Partido”, que vem sendo incorporado na pauta política de Casas Legislativas brasileiras.

É importante e necessário reafirmar que não há o exercício da democracia quando as decisões são arbitrárias, quando não há um debate profundo entre diferentes posicionamentos em torno de um mesmo assunto, quando uma classe é penalizada e privada do acesso a uma educação pública de qualidade, e, também, quando professores e alunos são privados da liberdade de ensinar e de aprender. Diante disso, não podem restar dúvidas de que a reforma do Ensino Médio e o Projeto de Lei “Escola sem Partido” constituem-se em medidas e políticas antidemocráticas que penalizam e colocam em risco a educação pública brasileira, a formação das novas gerações e o futuro do país.

## Referências

ALMEIDA, Silvio Luis de. Neoconservadorismo e liberalismo. In: GALLEGOS, Esther Solano (org.). **O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018. p. 28-39.

AZEVEDO, José Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio; GONZAGA, Jorge Luiz Ayres. Caminhos da educação dos trabalhadores: reformas, processos e resistências no Ensino Médio. In: AZEVEDO, José Clovis; REIS, Jonas Tarcísio (orgs.). **Políticas educacionais no Brasil pós-golpe**. Porto Alegre: Metodista, 2018. p. 79-110.

BOUTIN, Aldimara Catarina Brito Delabona. **A relação de forças entre a Unesco e o Movimento Estudantil e sua materialização na reforma do Ensino Médio, através da Lei nº 13.415/2017**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.415/17**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à

Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 12 dez. 2018.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais curriculares para a elaboração de itinerários formativos**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <https://novo-ensino-medio.saseducacao.com.br/wp-content/uploads/2021/08/Referenciais-Curriculares-para-elaboracao-dos-Itinerarios-Formativos.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2023.

BUFFA, Ester. Educação e cidadania burguesas. In: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão**. São Paulo: Editora Cortez, 1987. p. 11-30.

CAETANO, Maria Raquel; COMERLATTO, Luciani Paz. Crise da sociedade capitalista e o esvaziamento da democracia: as reformas em curso no Brasil e a educação como mercadoria. In: AZEVEDO, José Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. (orgs.) **Políticas educacionais no Brasil pós-golpe**. Porto Alegre: Metodista, 2018. p. 17-40.

CAPAVERDE, Caroline Bastos; LESSA, Bruno de Souza; LOPES, Fernando Dias. “Escola sem partido” para quem?. **Ensaio**. Rio de Janeiro, v. 27, n. 102, p. 204-222, jan./mar. 2023.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

CARDOSO, José Álvaro de Lima. A crise que não se parece com nenhuma outra: reflexões sobre a “corona-crise”. **R. Katál**, Florianópolis, v. 23, n. 3, p. 615-624, set./dez. 2020.

COGGIOLA, Osvaldo. Análises concretas da luta de classes. In: NETTO, José Paulo. (org.). **Curso livre Marx e Engels: a criação destruidora**. São Paulo: Boitempo, 2015. p. 73-96.

DEVERES DO PROFESSOR. **Escola sem Partido**. Brasília. 03 mar. 2012. *Blog*. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/blog/deveres-do-professor/>. Acesso em: 05 jan. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese da tese do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, 2017. p. 17-34.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 2012.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos políticos**. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2004.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. v. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. v. 5. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GUSSEN, Ana Flávia. A quem interessa o homeschooling? **Carta Capital**. São Paulo, 21 jun. 2021. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/a-quem-interessa-o-homeschooling/>. Acesso em: 23 jan. 2023.

LACERDA, Maria Basso. **O novo conservadorismo brasileiro: de Reagan a Bolsonaro**. Porto alegre-RS: Zopuk, 2019.

LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MARX, Karl. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo editorial, 2010a.

- MARX, Karl. **Glosas Críticas marginais ao artigo: o rei da Prússia e a reforma social.** De um prussiano. São Paulo: Expressão popular, 2010b.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- MATTOS, Alessandro Nocili de. **O livro urgente da política brasileira.** São Paulo: Ibooks, 2017.
- MIGUEL, Luis Felipe. A reemergência da direita brasileira. *In*: GALLEGO, Ester Solano (org.). **O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil.** São Paulo: Boitempo, 2018. p. 17-26.
- MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO. **Escola Sem Partido.** 2018. Disponível em: <http://escolasempartido.org/quem-somos/>. Acesso em: 04 fev. 2023.
- NAGIB, Miguel. Escola sem Partido. *In*: **Escola sem Partido.** 2018. Disponível em: <https://www.programaescolasempartido.org/>. Acesso em: 05 jan. 2023.
- PENNA, Fernando. O discurso reacionário em defesa de uma “escola sem partido”. *In*: GALLEGO, Esther Solano (org.). **O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil.** São Paulo: Boitempo, 2018. p. 109-113.
- PERONI, Vera. Mudanças no papel do Estado e políticas públicas de educação: notas sobre a relação público privada. *In*: PERONI, Vera; ROSSI, Alexandre José. **Políticas educacionais em tempos de redefinições no papel do Estado: implicações para a democratização da educação.** Porto Alegre: Editora Universitária, 2011. p. 23-41.
- SCHLESENER, Anita Helena. **Hegemonia e cultura: Gramsci.** Curitiba: UFPR, 2007.
- SCHLESENER, Anita Helena. Esta mesa redonda é quadrada: notas sobre gestão democrática a partir dos escritos de Antonio Gramsci. *In*: SCHLESENER, Anita Helena; OLIVEIRA, André Luis; ALMEIDA, Tatiane Maria Garcia de (orgs.). **A atualidade da filosofia da práxis e políticas educacionais.** Curitiba: UTP, 2018, p. 63-87.
- SILVA, Monica Ribeiro da. O golpe no ensino médio em três atos que se complementam. *In*: AZEVEDO, José Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio (orgs.). **Políticas educacionais no Brasil pós-golpe.** Porto Alegre: Metodista, 2018a, p. 41-54.
- TONET, Ivo. **Educação contra o capital.** São Paulo: Instituto Lukács, 2012.
- TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana.** Ijuí: Unijuí, 2005.
- TONET, Ivo. A propósito de Glosas críticas. *In*: MARX, Karl. **Glosas críticas marginais ao artigo: O rei da Prússia e a reforma social.** De um prussiano. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 7-37.
- UNESCO. Organizações das Nações Unidas para a Ciência e Cultura. **Protótipos curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio integrado: resumo executivo.** Brasília: UNESCO, 2011.
- WOOD, Ellen. **Democracia contra o capitalismo: a renovação do materialismo histórico.** São Paulo: Boitempo editorial, 2011.