

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

Programa De Pós-Graduação Em Ciências Sociais

Laura Rodrigues Silva

**A FABRICAÇÃO DO FANTASMA VERMELHO NA EDUCAÇÃO: O Decreto-lei 477
(1969-1979) e o Projeto Escola Sem Partido (2014-2019)**

Belo Horizonte

2026

Laura Rodrigues Silva

**A FABRICAÇÃO DO FANTASMA VERMELHO NA EDUCAÇÃO: O Decreto-lei 477
(1969-1979) e o Projeto Escola Sem Partido (2014-2019)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, para obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais.

Linha de pesquisa: Democracia, Estado e Políticas Públicas.

Orientadora: Karina Junqueira Barbosa

Belo Horizonte

2026

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

S586f Silva, Laura Rodrigues
A fabricação do fantasma vermelho na educação: o Decreto-Lei 477 (1969-1979) e o projeto Escola sem Partido (2014-2019) / Laura Rodrigues Silva. Belo Horizonte, 2026.
185 f. : il.

Orientadora: Karina Junqueira Barbosa
Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais

1. Educação - Aspectos políticos - Brasil. 2. Educação e Estado - Brasil. 3. Lei delegada. 4. Projetos de lei. 5. Ideologia - Aspectos políticos. 6. Direita e esquerda (Ciência política). 7. Extremismo político. I. Barbosa, Karina Junqueira. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. III. Título.

SIB PUC MINAS

CDU: 37.01

Laura Rodrigues Silva

**A FABRICAÇÃO DO FANTASMA VERMELHO NA EDUCAÇÃO: O Decreto-lei 477
(1969-1979) e o Projeto Escola Sem Partido (2014-2019)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Karina Junqueira Barbosa

Prof. Dra. Karina Junqueira Barbosa – PUC Minas (Orientadora)

Prof. Dra. Cristina Almeida Cunha Filgueiras - PUC Minas (Banca Avaliadora)

Prof. Dra. Danyelle Nilin Gonçalves - Universidade Federal do Ceará (Banca Avaliadora)

Belo Horizonte, 19 de fevereiro de 2026

Dedico esse trabalho aos meus pais, Mônica e Tarciso, que desde a página um, da dissertação e da vida, estiveram comigo.

AGRADECIMENTOS

A História foi meu primeiro amor. A ela, devo meu entendimento de mundo, meus questionamentos mais profundos e minhas relações mais sinceras.

Começo meus agradecimentos afirmando meu carinho pela professora Júlia Calvo, coordenadora do curso em que me graduei. Seja em conversas agendadas ou visitas surpresas, quando a encontro me deparo sempre com um abraço apertado acompanhado de um sorriso largo - o que escancara algo maior ainda: seu coração e bondade. Agradeço a ela pelo primeiro incentivo. Quando meu projeto de pesquisa ainda era um rascunho de ideias desconexas, foi ela quem me ajudou a costurá-las.

Ao professor Marcelo Cedro, reafirmo meu respeito. Entre sermões (sempre bem humorados) e as inúmeras correções em meu TCC (sempre aos domingos) foi ele quem, desde os primeiros períodos do Bacharel em História, me ensinou a importância do fazer e do rigor científico. Esses ensinamentos seguiram comigo por todo o percurso da pós-graduação.

À professora Carla Ferretti, expresso minha mais profunda admiração. Lembro-me com carinho de uma dedicatória que ela escreveu em um livro para mim, desejando que a História continuasse a me encantar. Esse encantamento perdura até hoje, em grande parte porque tive o privilégio de conhecer a História através da sua maneira única de contá-la.

Às minhas meninas superpoderosas, agradeço o companheirismo, que persiste desde a graduação. Com Luana, aprendo a ser destemida e sair da minha zona de conforto. Com Raimunda, compartilho diariamente a dor e a delícia de ser o que somos: jovens professoras com muitos sonhos pela frente. Ao Arthur Brum, um amigo da graduação, professo minha admiração. As paredes das cafeterias que frequentamos guardam nossas confidências, angústias acadêmicas e uma ligação que transcende o plano universitário.

À minha tropa de amigos do ensino médio, reafirmo o meu afeto. Wallace Fefe é meu conselheiro de vida, fonte de informação de futebol e a certeza de que uma relação que começou com um fone e Los Hermanos tem futuro. Bebel é minha melhor amiga. Com ela,

sei que terei acolhimento e um ombro para descansar quando a rotina pesar. É difícil carregar uma amizade que resiste às marcas do tempo. Por isso, sou muito feliz por eles escolherem ficar todos os dias. E lá se vão sete anos...

À minha família, afirmo a sorte em compartilhar muito mais do que o sangue que nos une, mas o respeito, incentivo e amor que recebo todos os dias. Às minhas primas Thaís, Thayná, Erika, Amanda e Raquel; e aos meus tios Dê, Joãozinho, Loro, Mariza e Vanda, deixo registrado meu agradecimento por enxergarem em mim algo além do que eu mesma vejo. À minha figura mais próxima de irmandade, Víctor, expresse minha sincera gratidão. Você é porto seguro.

Aos meus pais, Mônica e Tarciso, dirijo meu mais profundo agradecimento pelos incontáveis esforços e renúncias que fizeram em nome da minha opção pela vida acadêmica. Desde a formação básica, pude contar com seu apoio incondicional e incentivo constante. Jamais questionaram minha decisão de seguir a docência, mesmo cientes, como sempre estiveram, dos desafios intrínsecos à nobre, porém árdua, jornada do educador.

Em meio a toda essa trajetória me descobri acolhida por outra área: as Ciências Sociais. Portanto, agradeço à Pontifícia Universidade Católica e ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, que receberam de braços abertos a minha proposta de pesquisa. A CAPES, deixo minha gratidão. Financiar pesquisadores em tempos difíceis é o que permite que continuemos resistindo aos ataques sistemáticos à educação e às universidades.

Agradeço também à minha orientadora Karina Junqueira, que com seu bom humor e leveza acalmou o processo, provando mais uma vez que a educação, em seus mais diferentes níveis, não precisa ser impessoal. Em sua primeira aula de Teoria Política, entre explicações irretocáveis e comentários afiados, lembro-me de pensar da sorte de tê-la como orientadora. Sorte essa que se provou ao desenrolar da caminhada.

Concluo dizendo, enfim, que a História segue sendo meu primeiro amor, mas ao longo da caminhada descobri que ela não precisa ser o único. Aos educadores que fazem da educação um ato político, declaro minha reverência. Aos cientistas políticos que buscam no caos as explicações dos fenômenos sociais, atesto meu respeito. À História, reafirmo meu compromisso. No fim das contas, descobri que posso ser, e me formo agora, um pouco de cada um deles!

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem "tratar" sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível.

Paulo Freire em "Pedagogia da Autonomia", 1996

RESUMO

A educação e a política mantêm uma relação intrínseca, que se manifesta desde a criação de leis, políticas públicas e diretrizes curriculares até a formação de pensamento crítico, potencial de transformação social e a construção de uma cidadania ativa. No entanto, a educação também pode ser instrumentalizada para perpetuar desigualdades, reforçar opressões e produzir indivíduos passivos, moldados para um mercado de trabalho precarizado. Diante disso, os espaços escolares tornam-se territórios fundamentais de embates ideológicos, que refletem diferentes projetos de sociedade. Dessa forma, a pesquisa propõe analisar as similaridades e diferenças entre dois projetos de educação: o Decreto-lei 477, do ano de 1969, e o Movimento Escola Sem Partido (2004), que se manifesta através de Projetos de Lei. O decreto, produto da ditadura, institucionalizou a perseguição contra alunos e professores que se mostrassem contrários ao governo dentro de quaisquer ambientes educacionais. Os projetos e o movimento Escola Sem Partido, que ascendem após a redemocratização, dizem lutar contra a infiltração esquerdista nas escolas, buscando estabelecer “regras” para limitar o que o professor pode ou não abordar em sala. Em ambos os momentos, parte-se do pressuposto que a educação é visada enquanto um instrumento de domínio social - seja através da violência física, censura e perseguição, ou por meio da criação de uma narrativa de doutrinação ideológica. Através de uma revisão bibliográfica, documental e uma análise de conteúdo, tal qual Bardin (2016) propôs, pretende-se investigar como esses projetos apresentam modelos específicos de educação - neoliberais e tecnicistas, que pretendem erradicar doutrinas e ideologias para instituir uma “neutralidade” no espaço pedagógico. Além disso, o trabalho espera identificar as posições político-ideológicas de ambos os projetos e seus idealizadores, cada um inserido em seu tempo, a fim de compreender suas pretensões e objetivos. As conclusões apontam uma permanência de projetos políticos que, paradoxalmente, buscam despolitizar a educação, seja em regimes de exceção ou em democracias formais.

Palavras-chave: Educação. Decreto-lei 477. Escola Sem Partido. Ideologia. Extrema direita.

ABSTRACT

Education and politics have an intrinsic relationship, which can be seen in the creation of laws, public policies and curricular guidelines, as well as in the development of critical thinking, the potential for social transformation and the construction of active citizenship. However, education can also be used to perpetuate inequalities, reinforce oppression and produce passive individuals, molded for a precarious job market. In view of this, schools become fundamental territories of ideological conflict, which reflect different society projects. In that sense, this research proposes to analyze the similarities and differences between two education projects: Decree-Law 477, from 1969, and the Escola Sem Partido Movement (2004), which is manifested through bills. The decree-law, a product of the dictatorship, institutionalized the persecution of students and teachers who showed themselves to be against the government within any educational environment. The projects and the Escola Sem Partido movement, which emerged after the redemocratization, claims to fight against leftist infiltration in schools, seeking to establish “rules” to limit what teachers can and cannot address in the classroom. In both instances, it is assumed that education is viewed as an instrument of social domination – whether through physical violence, censorship and persecution, or through the creation of a narrative of ideological indoctrination. Through a bibliographic and a content review, just like Bardin (2016) proposed, we intend to investigate how these projects present specific models of education - neoliberal and technocratic, who intend to eradicate doctrines and ideologies in order to establish "neutrality" in the pedagogical space. In addition, the work hopes to identify the political-ideological positions of both projects and their creators, each inserted in their time, in order to understand their intentions and objectives. The findings indicate the persistence of political projects that, paradoxically, aim to depoliticize education, whether under dictatorial regimes or within formal democracies.

Keywords: Education. Decreto-lei 477. Escola Sem Partido. Ideology. Far right.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Publicações da revista Ação Democrática.....	81
Figura 2 - Panfleto de candidato a deputado estadual pelo partido conservador União Democrática Nacional (UDN) patrocinado pelo IPÊS/IBAD nas eleições de 1962.....	86
Figura 3 - Boletim do Ministério da Guerra aponta as ordens para os militares.....	92
Figura 4 - Identidades e valores atuais da Escola Superior de Guerra.....	94
Figura 5 - Texto da União Nacional dos Estudantes convoca greve geral e resistência ao golpe	97
Figura 6 - Palestra de Miguel Nagib, em 2015, sobre o Escola Sem Partido, com o apoio do Instituto Liberal.....	116
Figura 7 - Ato do MBL a favor do Escola sem Partido, em agosto de 2017.....	124
Figura 8 - Pesquisa CNT/Sensus: educação ou doutrinação?.....	129
Figura 9 - Miguel Nagib anuncia saída do Movimento Escola Sem Partido.....	134
Figura 10 - Caixas de perguntas e respostas na página de Instagram do Escola Sem Partido.....	139
Figura 11 - Dados das respostas à pergunta “Quais tipos de questões motivaram?”, respondida por educadores que indicaram “Passei por isso”.....	141

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
1.1 Procedimentos metodológicos e estruturais dos capítulos.....	13
2 A DIREITA COMO ‘AUSÊNCIA DE IDEOLOGIA’: A HEGEMONIA E O MITO DA NEUTRALIDADE POLÍTICA.....	22
2.1 Ideologia: um percurso histórico.....	24
2.2 Neoliberalismo e a Lógica do Mérito: a culpa individual, a patologização do fracasso e a exaltação da produtividade.....	40
2.3 A educação na lógica do mercado: a neutralização do ensino como produto no modelo neoliberal.....	48
2.4 Liberal na Economia, Conservador nos Costumes: a ideologia conservadora brasileira, o anticomunismo e a religião.....	56
2.5 A Fabricação do Consenso: intelectuais e a construção da hegemonia.....	64
3 MUITO ALÉM DA ESFERA JURÍDICA: DECRETO-LEI 477 COMO EXPRESSÃO DE UMA ÉPOCA AUTORITÁRIA.....	71
3.1 Golpe à Vista: crises, medos e conspirações que pavimentaram o 31 de março de 1964.....	72
3.2 Tanques de Pensamento: como os Think Tanks e a Doutrina de Segurança Nacional atuaram no golpe e no regime militar.....	80
3.3 Apresentação do Decreto-Lei 477: a incompatibilidade entre ditadura e liberdade de ensino.....	97
4 A GÊNESE DO ESCOLA SEM PARTIDO: FUNDAÇÃO E CONTEXTO POLÍTICO	113
4.1 A Sombra do Autoritarismo na Formalidade Democrática: uma análise das origens do Escola Sem Partido.....	115
4.2 Como a crise política e ascensão da extrema direita alavancou o Escola Sem Partido... 122	
4.4 Como atua o Escola Sem Partido: consequências de um movimento que transcende a legalidade.....	129
5 ENTRE O “SUBVERSIVO” E O “DOCTRINÁRIO”: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE O DECRETO LEI 477 (1969) E O PROJETO ESCOLA SEM PARTIDO (2014-2019).....	144
5.1 Entre Vigiar e Punir: uma Análise de Conteúdo comparada do controle na educação brasileira.....	146
5.2 Projetos de uma (des)educação: permanências e resquícios de uma educação vigilante 148	
5.2.1 Subversão versus doutrinação.....	149
5.2.2 Público-alvo e inimigo.....	150
5.2.3 Tipos de violência e dominação.....	152
6 CONCLUSÕES.....	156
REFERÊNCIAS.....	161

ANEXOS.....	173
ANEXO I - Decreto-lei 477/1969.....	173
ANEXO II - Entrevista com Miguel Nagib.....	176
ANEXO III - Quadro comparativo.....	182

1. INTRODUÇÃO

O ano de 1964 é historicamente lembrado como o ano do golpe civil-militar e a consequente ditadura instaurada no Brasil. Por um período de 21 anos, os aparatos estatais foram utilizados de forma a perseguir e censurar aqueles que, de alguma forma, se posicionassem contra o governo autoritário. Em meio a esse cenário de repressão, os educadores, alunos e funcionários envolvidos no meio educacional não passaram despercebidos. Na onda da chamada “linha dura”, fase mais opressora do regime, o presidente Costa e Silva lançou mão do Decreto-lei 477, que institucionalizou a perseguição contra aqueles que fossem considerados subversivos dentro de ambientes escolares e acadêmicos.

Essa perseguição estava diretamente atrelada a um projeto utilitarista e mercadológico da educação, que reduziu a carga horária de disciplinas ligadas às Ciências Humanas e introduziu matérias como “Educação Moral e Cívica”, que possuía traços autoritários e fundamentos limitados, como a redução da cidadania a uma espécie de obediência cega e o patriotismo enquanto ato de perpetuação da ideologia estatal. O objetivo principal era afastar uma suposta doutrinação dos ambientes escolares e incentivar a entrada dos alunos no mercado de trabalho, reduzindo a construção de visões tidas como subversivas, ou seja, que questionavam o governo em vigência. A justificativa oficial se ancorava na manutenção da “Revolução Gloriosa”, assim chamada pelos militares.

Anos após a redemocratização, o país assiste a um novo projeto e movimento que se posiciona contra uma suposta pregação esquerdista nas escolas. O “Escola Sem Partido” (ESP) incentiva os alunos a gravarem seus professores e questionarem fatos, transformando a sala em um ambiente de vigilância e desconfiança. Iniciativa de Miguel Nagib, o ESP nasce em 2004, quando o advogado paulista sente a necessidade de denunciar um caso pessoal: sua filha teria chegado em casa relatando que o professor teria comparado o líder cubano Che Guevara ao santo Francisco de Assis. Essa narrativa possui nuances um pouco mais profundas do que o advogado apresenta. Esses pormenores - não tão menores assim - serão tratados ao longo do trabalho. O ponto principal a ser colocado por ora é o fato de que o ESP aponta uma contaminação ideológica nas salas de aula, empreendida por professores de esquerda que se aproveitam desses espaços para espalhar as suas próprias ideias.

Apesar de derrotado no Supremo Tribunal Federal, espera-se identificar que o Escola Sem Partido é muito mais do que um projeto de lei. O movimento entranhou-se no imaginário

da população e das próprias instituições, ainda que não seja de forma oficial e declarada. Não por acaso, as manchetes jornalísticas são constantemente tomadas por notícias que informam a demissão de professores, censura e recolhimento de livros que tratam da pluralidade de identidades, crenças, religiões e etnias. Seus apoiadores transcendem o próprio movimento e encontram-se nos mais diversos setores da sociedade. Do senador ao pai de um aluno, do empresário de classe alta ao trabalhador comum.

Produto de uma pesquisa bibliográfica, qualitativa, exploratória e documental, esta dissertação pretende analisar as similaridades e diferenças de ambos os projetos, sendo eles expressões de seu tempo; questionar seus objetivos e desejos por uma educação neutra e identificar a existência de suas pretensões político-ideológicas, potencialmente ligadas a setores conservadores e de extrema direita. Pretende-se, além disso, investigar e analisar determinados conceitos - como os de “ideologia” e “doutrinação” - com o objetivo de compreender como o conteúdo e a forma dessas concepções amparam todo um movimento, que veio a se institucionalizar através de, não apenas um, mas vários projetos de lei nas mais diversas esferas políticas.

Karl Marx, um dos maiores pensadores do século XIX, no prefácio à primeira edição de “O Capital”, afirma que todo começo é difícil em qualquer ciência. A tarefa de desvendar as nuances que envolvem a educação e a política no cenário brasileiro é árdua e complexa. O presente trabalho não tem quaisquer pretensões de afirmar que professores não possuem ideologia, afinal, como seres ativos da história, carregam consigo as marcas sociais, econômicas, culturais e políticas do meio em que vivem. Tampouco pretende-se colocar a educação e a escola como ambientes passíveis de alcançar uma neutralidade, onde os mais diversos conhecimentos seriam engendrados numa lógica positivista. Engessados, rígidos.

É importante afirmar, portanto, os ambientes educacionais enquanto terrenos férteis de disputas políticas e ideológicas, sendo eles essenciais, não apenas na preparação de trabalhadores para o mercado de trabalho, mas também para a construção de opiniões, do exercício da cidadania, desenvolvimento de relações interpessoais e de autoconhecimento. Ao fazer um retrospecto da história brasileira, e especificamente da educação dentro do contexto nacional, observa-se que a dimensão humanista e questionadora da educação fora colocada de lado. Dois momentos em particular serão destrinchados ao longo deste trabalho.

1.1 Procedimentos metodológicos e estruturais dos capítulos

Ao fazer uma breve pesquisa, fica evidente que os estudos a respeito do Movimento Escola Sem Partido não são poucos e, por isso, a construção dessa pesquisa só pode ser

realizada em razão e através de uma revisão de literatura daqueles que contribuíram previamente para que o tema acumulasse, hoje, debates e avanços extremamente relevantes. De acordo com a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), os trabalhos que tratam dessa temática de forma central somam mais de 85 documentos, de 2017 a 2025¹. Estes se localizam nas mais diversas áreas do conhecimento, desde o Direito à Educação, História e Comunicação.

Ao explorar algumas teses e dissertações, observa-se que os trabalhos investigam temáticas como surgimento, líderes, ideias, objetivos, contexto político, formas de apresentação - enquanto movimento ou projeto de lei -, discursos e ação nas redes sociais. A exemplo, Tommaselli (2018) explicita como o ESP tornou-se um movimento que incorpora não apenas fatores políticos, mas principalmente morais. O autor argumenta que, com essa nova roupagem, o Escola Sem Partido ganha capilaridade social ao explorar os medos mais profundos de uma população conservadora, como a suposta ideologia de gênero e o incentivo à homossexualidade nas escolas.

Por outro lado, Soares (2025) demonstra os caminhos que levaram o ESP de um ativismo digital disperso para um movimento que transcende as redes e se torna uma atividade política e jurídica muito bem organizada. Nessa linha de raciocínio, o Escola Sem Partido se entranha nas aparelhagens jurídicas do Estado brasileiro, reivindicando um espaço legal na forma de diversos Projetos de Lei. A autora menciona o fato de que não é a primeira vez que propostas assim - que cerceiam a autonomia do professor e dos ambientes educacionais - são sugeridos ou impostos. O primeiro momento remonta justamente ao período da ditadura:

No Governo Costa e Silva, no ano de 1969, foi publicado o Decreto nº 477, que definiu orientações a serem seguidas diante de casos de infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares. Dentre elas, a proibição de contratar por cinco anos docentes e outros funcionários envolvidos em atividades grevistas, manifestações políticas, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados, em atos que contrariassem à moral ou à ordem pública, bem como na confecção, impressão e/ou distribuição de material subversivo. Havendo suspeita dessas práticas, classificadas pelo documento normativo como criminosas, a própria instituição de ensino deveria providenciar a instauração de inquérito policial. As penalidades previam desde demissão até a extradição de professores estrangeiros. (Soares, 2025, p.54)

Aqui, a autora resgata o decreto a fim de comprovar uma de suas hipóteses: o ato de censurar e tentar controlar a educação não é ferramenta exclusiva e pioneira do Escola Sem

¹ Disponível em: <https://bdt.d.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=escola+sem+partido&type=Title>. Acesso em: 15 jul. 2025.

Partido e possui, portanto, raízes históricas antigas e autoritárias que aludem ao período ditatorial. Dessa forma, a autora situa o fenômeno atual em um espectro mais amplo, conectando-o a um período onde o controle ideológico do Estado sobre as salas de aula era uma política de governo institucionalizada e violenta. Portanto, a genealogia traçada pela autora demonstra que os projetos atuais de cerceamento são a reatualização de um impulso histórico de silenciamento, que se adapta a novos contextos e roupagens numa tentativa contínua de domar o potencial transformador da educação. Não há, no entanto, uma comparação sistemática entre o Projeto de Lei Escola Sem Partido e o Decreto-lei 477.

A fim de criar uma ligação entre essas duas propostas, este trabalho diferencia-se no sentido de estabelecer os resquícios de um projeto de educação autoritário que se perpetua, ainda que inserido em uma democracia formal. Os projetos, enquanto expressões do contexto social e político vivido pelo país em dois períodos diferentes, manifestam, conseqüentemente, diversos tipos de tentativa de domínio da educação: seja através da violência física/censura ou sob a criação de uma narrativa de medo e espantalhos morais que buscam atingir, e atingem, a um grupo em específico - geralmente ligados a setores conservadores da sociedade brasileira.

A hipótese dessa pesquisa perpassa pela noção de que, com objetivos parecidos, os dois projetos apontam uma suposta infiltração e doutrinação esquerdista como problemas a serem judicialmente punidos, com demissões e até prisões, como ocorrido na ditadura militar. No entanto, apesar de venderem-se como distantes da “ideologia”, no sentido pejorativo da palavra, ambos os planos seriam escolhas e posicionamentos conscientes de um projeto político específico. Além disso, espera-se comprovar que seus impactos e efeitos reais transcendem a dimensão oficial de seus escritos, constituindo-se como projetos não apenas jurídicos, mas violentos - cada um à sua maneira.

A amplitude de escritos que abarcam os temas aqui tratados é incontestável e, mais do que isso, são essenciais para a estrutura deste trabalho. Nesse sentido, destaco aqui algumas obras. Dentre elas, os livros “A ideologia do Movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso” (2016), “Pedagogia da Autonomia” (2021) e “Apagando a História: como os fascistas reescrevem o passado para controlar o futuro” (2025). Esses textos demonstram, sobretudo, como a educação é alvo de projetos autoritários - em diferentes contextos -, que buscam instrumentalizá-la com objetivos excludentes e opressores.

Para abranger a complexidade do tema, a pesquisa será dividida em quatro capítulos. O primeiro deles, voltado para a revisão de conceitos necessários ao entendimento da temática, perpassa por noções de ideologia e hegemonia. No âmbito da ideologia, autores

como Marilena Chauí, Marx e Comte podem colaborar de forma considerável no que diz respeito a um histórico do conceito. Com o objetivo de compreender como ideias se tornam hegemônicas, a abordagem gramsciana fornece obras e fôlego teórico para desvendar a fabricação da produção intelectual, que é utilizada de forma a legitimar e universalizar interesses particulares. De acordo com Gramsci:

uma das mais marcantes características de todo grupo social que se desenvolve no sentido do domínio é sua luta pela assimilação e pela conquista “ideológica” dos intelectuais tradicionais, assimilação e conquista que são tão mais rápidas e eficazes quanto mais o grupo em questão elaborar simultaneamente seus próprios intelectuais orgânicos (1995, p.9)

No processo de criação e desenvolvimento do ESP, o movimento ganhou inúmeros apoiadores que defendem suas ideias com uma espécie de verniz científico e acadêmico. Dentro da direita, diversos “gurus” foram fabricados e utilizados de forma a legitimar determinados discursos. É o caso de Olavo de Carvalho, escritor que guiava - e, de certa forma, segue guiando - as ideias da direita no Brasil, mesmo após sua morte. Olavo defendia que o Escola Sem Partido deveria travar uma batalha cultural por espaço, antes de competir no campo institucional na forma de projetos de lei. Figuras como essa, vistas enquanto intelectuais, fundamentam e validam determinado tipo de produção ideológica - ainda que dentro de uma relação paradoxal de rechaço às ideologias. Por isso, é primordial traçar um percurso histórico e filosófico do conceito de ideologia, passeando por diversos autores a fim de compreender como as ideologias agem, não apenas, mas também no cenário educacional.

O segundo capítulo, em razão da natureza temporal em que o Decreto-lei 477 se insere, conversa de forma direta com métodos históricos e o documento primário enquanto fonte histórica. José D’Assunção Barros (2019) explica que as fontes históricas são todos aqueles materiais que, por terem sido produzidos pelos seres humanos ou trazendo vestígios de suas ações, podem proporcionar um acesso significativo à compreensão do passado e seus desdobramentos no presente.

A fim de fazer um resgate dos tempos de ditadura, é necessário partir do presente, com problemas de pesquisa que visitam o passado de forma a esclarecer o contexto da época. Além de recorrer a uma revisão historiográfica que dialoga com obras de importantes historiadores - como Rodrigo Patto Sá Motta (2000), Heloísa Starling (2024) e Lilia Schwarcz (2019) -, serão utilizadas fontes primárias, como o próprio Decreto-lei nº 477 e os depoimentos de estudantes por ele atingidos. Esses documentos, disponíveis digitalmente no Relatório Final da Comissão da Verdade em Minas Gerais, serão analisados de forma crítica,

confrontando as narrativas para examinar a historicidade e as informações contidas nos registros.

Nesse momento, o capítulo trará os antecedentes do golpe militar, suas razões, motivações políticas, econômicas e sociais. Acrescido a isso, faz-se necessário um retrospecto das ondas anticomunistas que acompanham a História da República do Brasil desde 1917². O rechaço ao comunismo, utilizado algumas vezes antes de 1964, fora empregado enquanto justificativa para o estado de exceção imposto pelos militares. O fantasma comunista, nesse período, existia enquanto catalisador de medos e unidade de diferentes bandeiras conservadoras.

Por consequência disso, a educação também foi afetada, o que torna necessário uma visita na legislação educacional da época, a fim de compreender como os aparatos institucionais moldaram a prática escolar nesse período. Não obstante, a chegada e influência da Doutrina de Segurança Nacional é relevante para entender o histórico da retórica anticomunista no Brasil. Ligado a isso, avarliar-se-ão os discursos e narrativas implementadas pela Escola Superior de Guerra (ESG)³ e pelos chamados *Think Tanks* (TTs)⁴, responsáveis pela difusão de ideias e políticas de interesses ligados a grupos militares e empresariais.

No cenário atual, ainda que a violência física não tenha desaparecido, ela não é mais fator primordial para o convencimento forçado das massas. A criação de gurus, a invenção de inimigos internos, a distorção da ciência e seu uso enquanto ferramenta de manobra e manipulação, podem oferecer caminhos para entender como a coerção se ampara na difusão de ideias. As instituições são corroídas e minadas internamente, por representantes democraticamente eleitos, que atentam contra a autonomia docente e, por vezes, contra a própria constituição. Na confusão patrimonialista, entre o público e o privado, os interesses particulares imperam e moldam as vontades populares.

Por esse motivo, é necessário compreender como as ideologias se tornam hegemônicas e como o poder de grupos específicos se espalham na sociedade - seja através da política institucional ou mesmo de redes sociais. Segundo a antropóloga Letícia Cesarino

² Data da Revolução Russa, onde o espectro comunista ganha materialidade e o medo dele também.

³ A ESG, com influências estadunidenses, importou e difundiu a chamada “Doutrina de Segurança Nacional”, mentalidade alinhada ao combate do comunismo no Brasil em meio a Guerra Fria. A história da instituição será destrinchada em outro momento.

⁴ Por definição, os *Think Tanks* seriam organizações que produzem pesquisas e análises sociais, com o objetivo de disseminação de conhecimento. Uma espécie de “laboratório de ideias”. Na prática, os *Think Tanks* agiram como difusores de políticas e ideias específicas na ditadura, principalmente através do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) e o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD). Ao longo do capítulo 2, as instituições serão melhor desenvolvidas.

(2022), com o barateamento dos smartphones, a internet tornou-se a principal arena de comunicação política no Brasil. Presente em diversas as redes sociais, como Instagram, Facebook e Twitter/X, o movimento Escola Sem Partido não foge à regra.

Com o objetivo de mapear discursos, conceitos e o *modus operandi* do movimento dentro desses espaços, Cesarino fornece arcabouço teórico-metodológico quando coloca em questão a antropologia digital. A antropóloga propõe que tomemos a tecnologia não como neutra, mas como reflexo de problemas sociais, onde as mídias digitais são usadas enquanto mediação e ferramenta para a ampliação de polarizações políticas, conspiracionismos e outros fenômenos que se manifestam na sociedade material. Segundo ela:

muitos se apressam em dizer que a internet não causou a polarização política, os conspiracionismos, a hesitação vacinal ou os distúrbios mentais. Mas dizer isso, é apenas dizer o óbvio, pois nenhuma tecnologia jamais foi capaz de inventar realidades. Elas são, fundamentalmente, mídias, ou *mediações*. Enquanto tal, não causam nenhum fenômeno, mas introduzem vieses que favorecem certos direcionamentos na sociedade, e não outros. (Cesarino, 2022, p.12)

Ora, se as redes e mídias digitais não são neutras em si, o conteúdo por lá disseminado também responde a determinadas ideologias, projetos e intencionalidades. Os eventos políticos dos últimos anos, como o crescimento das *fake news* e as campanhas eleitorais ancoradas no âmbito digital, chamam a atenção para o que a autora coloca como um problema de infraestrutura social que ganha capilaridade no mundo das redes. A internet é, portanto, um espelho da sociedade, que se vê emaranhada na criação de conteúdos, narrativas e ideias que orientam, distorcem, polarizam e conduzem a população a seguir determinadas vertentes e vieses, num cenário de disputas ideológicas onde a esquerda e a direita batalham por espaço.

Não farei, neste trabalho, uma antropologia digital. No entanto, valer-me-ei de seus fundamentos metodológicos para analisar brevemente o discurso construído e disseminado pelo ESP em suas redes sociais, principalmente em seu Instagram - colocando essas ferramentas enquanto pilar de uma estratégia discursiva que usa os meios digitais como instrumentos de difusão narrativa. Partindo ao terceiro capítulo, pretende-se investigar o Escola Sem Partido enquanto expressão de uma época muito maior do que o movimento em si. O ESP encontra adesão pois insere-se em um momento de ascensão de uma onda conservadora, que surfa no resgate aos princípios autoritários da ditadura, na anticiência e na recusa de agendas progressistas.

Não por acaso, o ESP cresce de maneira significativa no ano de 2013, em meio às Jornadas de Junho, a crise da esquerda institucional e a insatisfação popular com os rumos políticos e econômicos do país. O momento de crise é capturado por esses grupos

conservadores, que oferecem saídas simples para questões complexas. Com a promessa de renovação política e uma mudança radical, a extrema direita amplia seu número de seguidores e consegue eleger, já em 2018, um representante de seus interesses: Jair Bolsonaro. Esse momento político é primordial para mapear o contexto da difusão do ESP, haja vista que o próprio presidente recém eleito na época, e seus filhos - todos em posse de cargos políticos - aproveitavam-se de seus espaços públicos e perfis nas redes sociais para denunciar a suposta infiltração comunista na educação.

Em razão da importância do cenário político nesse momento, o capítulo busca relacionar o crescimento do ESP ao fenômeno anticomunista, que retorna, e ao antipetismo, que chega com toda força em razão dos escândalos de corrupção que atingem o Partido dos Trabalhadores (PT). Acrescido a isso, pretende-se também investigar a veia religiosa de todo o processo, tendo em vista o crescimento da bancada evangélica no congresso, que rejeitam pautas relacionadas à diversidade, ao gênero, aos direitos das mulheres, entre outras. A esse respeito, Andrea Dip comenta:

nas missas e cultos, cartilhas foram distribuídas alertando pais e mães sobre o perigo silencioso que rondava o lar - aparentemente os filhos seriam doutrinados a virar “outra coisa” que contrariasse seu sexo biológico e inclusive ensinados a praticar sexo com coleguinhas. Surgiram até falsas cartilhas atribuídas ao MEC [Ministério da Educação], com imagens de crianças tendo relações sexuais. A militância conservadora não só conseguiria vetar essa parte do PNE [Plano Nacional de Educação] como seria impulsionadora do Projeto Escola Sem Partido. (2018, p.106)

A noção da autora evidencia a inevitabilidade de tratarmos a religião enquanto uma das sustentações dos Projetos de Lei (PLs) e do movimento ESP. Afinal, em um dos incisos do PL 246/2019, proposto pela deputada Bia Kicis, é assegurado aos pais dos alunos o direito sobre a educação religiosa e moral dos filhos, o que, segundo o projeto, é garantido pela Convenção Americana de Direitos Humanos. Portanto, os PLs colocam em questão os limites da educação e da função escolar no que diz respeito às crenças religiosas. Por esse motivo, a investigação sobre as relações entre educação, política e religião são importantes para assimilar os limites dessa associação, que muitas vezes é conflituosa.

A fim de compreender os objetivos e formas de ação do Movimento Escola Sem Partido, foi realizada uma entrevista com seu fundador. Miguel Nagib foi confrontado com perguntas que delimitam não apenas as funções do ESP, mas suas possíveis semelhanças e diferenças em relação ao Decreto-lei 477.

O último capítulo busca, por fim, traçar as permanências e similaridades entre os dois projetos desenredados nos capítulos anteriores. Em novas roupagens, o movimento ESP

atualiza seus mecanismos de controle, ao defender, por exemplo, o direito dos alunos de gravarem seus professores dentro de sala. Examina-se ainda as heranças da ditadura, como e se elas ainda se fazem presentes na sociedade e na educação. Ao final do regime autoritário, que se deu de forma “lenta, gradual e segura”, muitos assuntos deixaram de ser tratados, bem como crimes deixaram de ser punidos. A anistia, “ampla, geral e irrestrita”, concedida aos militares, deixou uma ferida histórica aberta. Lilia Schwarcz e Heloisa Starling (2015) afirmam que os militares saíram intocados do governo, e permanecem assim até os dias atuais. As autoras prosseguem:

Grave - e até hoje sem conserto - era a cláusula de reciprocidade que estendia a concessão de anistia a todos que cometeram crimes políticos ou conexos. Foi essa cláusula que aprovou a impunidade para os militares e, mais de trinta anos depois, continua impedindo a responsabilização individual dos coautores dos crimes praticados pelo Estado durante a ditadura, incluindo tortura, assassinatos e desaparecimentos forçados. A Lei da Anistia garantiu a segurança jurídica da caserna e tornou as Forças Armadas inimputáveis. (Schwarcz e Starling, 2019, p. 479)

Mais do que a falta de punição formal e jurídica, a impunidade aos militares deixou uma marca em determinados setores da população brasileira: uma espécie de saudade. O saudosismo em relação à ditadura militar cresce com a ascensão da extrema-direita e o antipetismo. Ancorados no Milagre Econômico⁵ e no conservadorismo do período em relação aos costumes, grupos reacionários pedem a volta da ditadura. A valorização da família tradicional cristã e os posicionamentos contra o avanço de pautas consideradas progressistas, como aborto, direito das mulheres, negros e grupos LGBTQIAP+, são constantemente recuperados para justificar a necessidade de, por exemplo, uma nova intervenção militar.

Essa exaltação exagerada do passado, e de um passado autoritário, persegue o - ainda breve - período de redemocratização brasileiro. Hoje, o crescimento dos colégios militares, que são geridos pelas Forças Armadas, e cívico-militares, onde a gestão é compartilhada entre educadores e militares, resgatam um modelo de educação pautado em uma disciplina excessiva e uma noção positivista do conhecimento. A esse respeito, o jornalista Paulo Ribeiro argumenta que :

ao importar do sistema militar regras de conduta, comportamento e vestimenta, o que a escola passa a fazer, os especialistas explicam, é violentar sistematicamente os alunos que não fazem parte do padrão almejado para a escola. Em suma, pessoas periféricas, negras, LGBTQ+, neurodivergentes e demais grupos vulnerabilizados não são acolhidos no ambiente escolar. Pelo contrário, essa nova estrutura os repele, causando uma substituição do público atendido e promovendo, de maneira falsa,

⁵ Período, entre 1968 e 1973, de elevado crescimento econômico, aumento do Produto Interno Bruto (PIB) e expansão da industrialização. Esse fenômeno foi vendido pelos militares como um milagre na economia brasileira. No entanto, após esse breve momento, a riqueza produzida se concentrou nas mãos de poucos, a inflação decolou e a dívida externa se alargou, causando uma crise econômica nos anos seguintes.

pela busca por alunos com melhores condições sociais e econômicas, uma melhora nos índices de ensino. (2024)

Uma hipótese a ser trabalhada neste capítulo é a premissa de que esse modelo de educação, juntamente com o ideal de escola do ESP, pressupõe uma escolha ideológica definida, ainda que o discurso oficial seja a recusa a ela. Esse modelo, que busca uma neutralidade apartidária ao afastar supostas doutrinações nos ambientes escolares, seria, portanto, a tradução de resquícios dos padrões educacionais autoritários, excludentes e mercadológicos - assim como aquele aplicado durante a ditadura. Nesse momento, a pretensão é colocar o Decreto-lei 477 e o Projeto de Lei Escola Sem Partido lado a lado, analisando seu conteúdo e suas semelhanças, tendo como foco os diferentes dispositivos de controle utilizados em cada contexto. Nesse sentido, Laurence Bardin (2016) oferece embasamento metodológico ao desenvolver o conceito de “análise de conteúdo”, que, por definição, é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Portanto, propõe-se aqui um dos “leques de apetrechos” colocados pela pesquisadora francesa:

- a pré-análise: seleção e organização do material, nesse caso, de ambos os projetos disponíveis digitalmente;
- a exploração do material: descrição analítica com base em seus respectivos contextos históricos; criação de sistemas de categorias com o objetivo de comparar os dois projetos partindo do mesmo conceito - alvos, justificativas, tipos de dominação, construção do inimigo (seja através de violência, aparato jurídico, censura ou criação de narrativas) e termos-chave (“subversão” *versus* “doutrinação”);
- inferência: interpretação do que os documentos dizem, baseados em seus respectivos conceitos e categorias de análise e, mais que isso: o que pode ser entendido em suas entrelinhas. Mais do que a mera descrição, é preciso aferir suas intencionalidades, significados ocultos, suas semelhanças e diferenças.

A metodologia de Bardin permite que os conteúdos documentais sejam compreendidos de forma ampla, considerando seus elementos externos, contexto e narrativas. Existe também a possibilidade de análise das oposições, ou seja, no que os projetos diferem e como suas concepções conceituais se colocam em cada época. A noção de “doutrinação” é a mesma em 1969 e 2019? Os discursos ainda se referem ao mesmo público-alvo? As possíveis punições são semelhantes ou distintas? Todos esses - e diversos outros - questionamentos são essenciais para alcançar os objetivos da pesquisa de 1) Compreender as proposituras do conservadorismo brasileiro, da ação da extrema direita na educação e dos agentes desse conservadorismo em 1969 e seus resquícios nos dias atuais; 2) Identificar os elementos,

valores e intenções presentes nos dois projetos, buscando, nas similaridades, apontar as raízes e formas de ação dos grupos conservadores no Brasil contemporâneo.

Portanto, a pesquisa se ancora em um tripé metodológico que reúne 1) o desenvolvimento de conceitos como ideologia e hegemonia - a fim de explorar como esses conceitos são naturalizados por determinadas visões de mundo, que buscam marginalizar aquelas que se distinguem de sua própria. Questiona-se também a existência da neutralidade, colocando a escola enquanto um espaço de embates ideológicos; 2) o método histórico, com análise e confronto de fontes documentais a fim de resgatar um passado que se molda com o botão de emergência vermelho e é moldado por ele. Aqui pretende-se não só fazer um retrospecto do contexto da ditadura, mas apresentar os aparatos institucionais que deram sustentação ao regime, à sua legislação escolar e à sua retórica anticomunista; e, por fim, 3) a Análise de Conteúdo, que propõe uma comparação sistemática para mapear as similaridades e diferenças entre os projetos, suas permanências e mecanismos de controle perante a educação.

2 A DIREITA COMO ‘AUSÊNCIA DE IDEOLOGIA’: A HEGEMONIA E O MITO DA NEUTRALIDADE POLÍTICA

Este capítulo tem por objetivo analisar como a direita contemporânea constrói um discurso que se apresenta como "não ideológico", ao mesmo tempo em que estigmatiza a esquerda como portadora de uma "ideologia" - termo usado aqui em sentido pejorativo. Para isso, parte-se de alguns conceitos fundamentais como ideologia e hegemonia, explorando como eles se articulam para naturalizar certas visões de mundo enquanto marginalizam outras.

Além disso, investiga-se como a escola se torna um terreno privilegiado dessa disputa, onde projetos políticos antagônicos competem pela definição do que é considerado "neutro" ou "legítimo" no espaço público. Para isso, serão expostas diversas visões em diferentes épocas a respeito do conceito de ideologia e como essas visões se aplicam dentro do ambiente escolar. Ademais, o capítulo busca traçar uma relação entre a ideologia neoliberal e a mercadorização da escola, além de identificar as principais bases da ideologia conservadora brasileira, a construção de sua hegemonia e como ela se insere dentro dos projetos políticos moldados para a educação.

No entanto, antes de qualquer análise, é fundamental estabelecer os parâmetros conceituais de “esquerda” e “direita” - campo que protagoniza as disputas ideológicas que

serão retratadas ao longo do trabalho. Para essa tarefa, a obra do cientista político holandês Cas Mudde (2022) se ergue como uma referência indispensável. Reconhecido internacionalmente como uma das vozes mais influentes no campo dos estudos sobre o radicalismo de direita, Mudde oferece não apenas definições precisas, mas uma lente teórica para compreender a dinâmica transformadora desses movimentos na política contemporânea. O autor apresenta, inicialmente, a explicação clássica dos termos esquerda e direita, que aludem à Revolução Francesa:

Os termos esquerda e direita remontam à Revolução Francesa (1789-1799), quando os apoiadores do rei se sentavam à direita no parlamento, e os opositores à esquerda. Isso significa que aqueles à direita apoiavam o Antigo Regime, marcado pela ordem hierárquica, enquanto aqueles à esquerda apoiavam a democratização e a soberania popular. Depois da Revolução Industrial, a divisão esquerda-direita foi definida principalmente em termos de política socioeconômica, com a direita apoiando o livre-mercado e a esquerda um papel mais ativo do Estado [...] Nas últimas décadas, esquerda e direita foram definidas em termos socioculturais, com a direita representando o autoritarismo contra o libertarianismo de esquerda. (Mudde, 2022, p.25)

Ao longo dos anos, no entanto, ambos os conceitos se alteraram e, em razão de um contexto histórico conturbado, nas últimas décadas, o mundo tem testemunhado um crescimento expressivo e uma notável metamorfose das forças de direita radical. O fenômeno mais significativo, destacado por Mudde, vai além do mero aumento eleitoral. Trata-se de um processo duplo: a mistura e a incorporação. Hoje, a extrema direita está intimamente conectada à elite política tradicional, e em um número crescente de países, ela está se tornando a própria elite política (Mudde, 2022, p.21).

Ou seja, por um lado, esses grupos, antes marginais, passaram a se misturar com a elite política tradicional, adotando suas linguagens e táticas, enquanto injetam suas ideias no senso comum. Por outro lado, e de forma ainda mais impactante, a elite tradicional tem se mostrado cada vez mais disposta a incorporar elementos da agenda radical, normalizando discursos e políticas que antes eram considerados inaceitáveis. Esse movimento de osmose redefine os contornos do jogo político, desfazendo fronteiras outrora nítidas e criando um novo espectro no qual ideias radicais se infiltram nos governos e nas instituições estabelecidas.

Com base na definição de Cas Mudde - para quem a direita radical atual é caracterizada, sobretudo, por sua hostilidade à democracia liberal -, este capítulo procura compreender como essa extrema direita se incorpora às instituições, em um paradoxo onde se apresenta como antissistêmica enquanto atua dentro do sistema. Nosso objetivo é investigar essa incorporação, mostrando que ela não se restringe aos seus projetos

econômicos, mas também avança sobre a educação. Estes projetos educacionais carregam ainda outro paradoxo: afirmam-se como neutros e autônomos, mas, na prática, veiculam uma visão de mundo intencional e ideológica - como buscaremos demonstrar ao longo deste trabalho.

2.1 Ideologia: um percurso histórico

O ano é 1988 quando Cazusa, um dos maiores nomes da música brasileira, lança seu terceiro álbum solo intitulado “Ideologia”. O disco acompanha uma canção, de mesmo nome, que entoa: “ideologia, eu quero uma pra viver”⁶. Seja na música, na política, nos debates mais refinados às conversas informais, o termo ainda gera discussões, controvérsias, confusões e deturpações. O filósofo britânico Terry Eagleton (2019), aponta que ninguém foi capaz de produzir um significado único para o termo “ideologia”, afinal este possui diversas definições que, por vezes se contradizem, por vezes se encontram. O autor cita uma lista:

a) o processo de produção de significados, signos e valores na vida social; b) um corpo de ideias característico de um determinado grupo ou classe social; c) ideias que ajudam a legitimar um poder político dominante; d) ideias falsas que ajudam a legitimar um poder político dominante; e) comunicação sistematicamente distorcida; f) aquilo que confere certa posição a um sujeito; g) formas de pensamento motivadas por interesses sociais; h) pensamento de identidade; i) ilusão socialmente necessária; j) a conjuntura de discurso e poder; k) o veículo pelo qual atores sociais conscientes entendem o seu mundo; l) conjunto de crenças orientadas para a ação; m) a confusão entre realidade linguística e realidade fenomenal; n) oclusão semiótica; o) o meio pelo qual os indivíduos vivenciam suas relações com uma estrutura social; p) o processo pelo qual a vida social é convertida em uma realidade natural (Eagleton, 2019, p.22-23)

Ao longo deste tópico, distintas visões e concepções do termo serão desenvolvidas por diversos autores ao longo da história. Sem a pretensão de escolher o “certo” ou “errado”, entende-se que o conceito elaborado por esses autores circunscreve-se em um guarda-chuva de determinado recorte temporal, cultural e econômico, podendo ser o próprio conceito de ideologia cercado de concepções ideológicas acerca da realidade material de quem o definiu.

Com a intenção de estabelecer a relação entre o meio material e a formação das ideias, o conceito marxiano e marxista será desenvolvido e utilizado como base para compreendermos os motivos pelos quais grupos conservadores e direita se colocam como ausentes de ideologia, potencialmente naturalizando e ocultando seus próprios ideais -

⁶ CAZUSA. *Ideologia* [Clípe Oficial]. Rio de Janeiro: Universal Music Brasil, 1988. 1 vídeo (4min09s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=hfsxcebq5Rc&list=RDhfsxcebq5Rc&start_radio=1. Acesso em: 19 jul. 2025.

enquanto acusam seus adversários políticos de utilizarem as escolas e universidade como ferramentas doutrinárias e ideológicas. Antes disso, porém, é importante traçar um caminho para entender a fundo quais direções a “ideologia” já percorreu.

Vinda do grego, a etimologia da palavra remete a "*idéa*" (*idéa*), que pode ser traduzido como “aparência”, “forma” e “logia” (λογία) (derivação de "logos" (λόγος)), que significa “estudo”, “ciência”. O “estudo das aparências”, já descrito como “ideologia” - ou *idéologie* - aparece pela primeira vez na França, após a emblemática Revolução Francesa, de 1789. A esse respeito, Marilena Chauí (2025) oferece contribuições valiosas. Em sua obra “Ideologia: uma introdução”, a autora realiza um percurso histórico e filosófico sobre as origens, fins e empregos do termo em questão. Segundo ela, o conceito nasce de uma inquietação de pensadores franceses, que rejeitam a teoria de que as ideias humanas nascem de alguma ordem divina ou invisível. Na obra "*Eléments d'idéologie*", de 1801, Antoine-Louis-Claude Destutt de Tracy procura estabelecer uma relação entre as ideias e o meio ambiente. Com isso, o autor:

pretende elaborar uma ciência da gênese das ideias, tratando-as como fenômenos naturais que exprimem a relação do corpo humano, enquanto organismo vivo, com o meio ambiente. Ele elaborou uma teoria sobre as faculdades sensíveis, responsáveis pela formação de todas as nossas ideias: querer (vontade), julgar (razão), sentir (percepção) e recordar (memória). (Chauí, 2025, p.27)

Os autores, chamados de ideólogos, rejeitavam explicações espirituais, metafísicas e teleológicas. Eram, portanto, materialistas e empiristas. Acreditavam que apenas o conhecimento científico pautado na observação e experimentação era válido. Ou seja, desde o princípio, a concepção de ideologia estava ligada à noção de que existiam fatores e razões físicas que resultavam na produção de ideias. Por assim ser, os pensadores franceses faziam parte do partido liberal e eram contra a educação religiosa, pois alegavam que ela servia ao poder político vigente. Segundo Chauí, De Tracy defendia ser essencial o “ensino das ciências físicas para a formação de um bom espírito, isto é, uma inteligência capaz de observar, decompor e recompor os fatos, sem se prender em explicações abstratas ou teológicas” (2025, p.28).

Esse pensamento nos permite dizer que a educação, já no século XVIII, é vista por esse grupo enquanto elemento essencial à formação pessoal e individual. E ela, por ter como fundamento a observação material, forma ideias que não podem ser neutras ou divinas, pois vêm de determinadas visões concebidas a partir da percepção da realidade. Não por acaso, De Tracy era contra o poder monárquico, visto que esse se legitimava a partir da crença de que o

rei era um enviado de Deus e que, por essa razão, possuía o aval para impor obediência aos seus súditos.

Os ideólogos apoiaram Napoleão Bonaparte por acreditarem que o líder francês daria continuidade aos ideais da Revolução, rompendo com as práticas e mentalidade do Antigo Regime⁷, porém se decepcionaram com os rumos de sua prática política. A partir desse momento, os ideólogos passaram a ser oposição ao governo e, por isso, foram excluídos da Academia. É nesse momento que, segundo Chauí, a “ideologia” é mencionada como algo negativo pela primeira vez:

O sentido pejorativo dos termos “ideologia” e “ideólogo” veio de uma declaração de Napoleão, que, num discurso ao Conselho de Estado em 1812, afirmou: “Todas as desgraças que afligem nossa bela França devem ser atribuídas à ideologia, essa tenebrosa metafísica que, buscando com sutilezas as causas primeiras, quer fundar sobre suas bases a legislação dos povos, em vez de adaptar as leis ao conhecimento do coração humano e às lições da história”. Napoleão invertia a imagem que os ideólogos tinham de si mesmos: eles, que se consideravam materialistas, realistas e antimetafísicos foram perversamente chamados de “tenebrosos metafísicos”. (2025, p. 30)

É interessante observar que 207 anos depois, em 2019, o discurso de posse do ex-presidente Jair Bolsonaro resgata o rechaço à ideologia, colocando nela a responsabilidade de destruir os alicerces da sociedade brasileira, assim como Napoleão a culpa pelas “desgraças” que assolavam a França no século XIX. Napoleão acusa a ideologia de, ao buscar a origem das ideias, submeter o povo às regras impostas pelos ideólogos. Mais do que isso, orienta seu povo a agir com base no “coração humano”, ao mesmo tempo em que, paradoxalmente, atribui aos ideólogos a ofensa de serem tenebrosos metafísicos. No discurso de 2019, Jair Bolsonaro coloca-se como uma figura que se pauta por valores morais e éticos, que teriam uma espécie de neutralidade, diferente das ideologias destruidoras:

Não podemos deixar que ideologias nefastas venham a dividir os brasileiros. Ideologias que destroem nossos valores e tradições, destroem nossas famílias, alicerce da nossa sociedade. [...] Temos o grande desafio de enfrentar os efeitos da crise econômica, do desemprego recorde, da ideologização de nossas crianças [...] Vamos retirar o viés ideológico de nossas relações internacionais. [...] (Bolsonaro, 2019)

A menção a Bolsonaro é importante, pois o ex-presidente foi um dos principais expoentes do movimento que coloca a educação enquanto ferramenta doutrinária e ideológica (de forma pejorativa). O então chefe do executivo se elegeu com propostas eleitorais que trabalharam com a mobilização de afetos e medos, catalisando os temores de setores mais conservadores. Pautas como ideologia de gênero, destruição da família tradicional cristã e dos

⁷ Sistema político e social predominante na Europa pré-Revolução Francesa. Era caracterizado pelo absolutismo monárquico, o mercantilismo, a sociedade estamental e o teocentrismo.

bons costumes foram colocadas pelo governante em uma espécie de guerra cultural: o nós *versus* eles. A esse respeito, João Cezar de Castro Rocha discorre:

Na ascensão internacional da direita e da extrema-direita, as guerras culturais somente são inteligíveis no âmbito de autênticas batalhas ideológicas pelo estabelecimento de modelos normativos (reacionários até) de família, arte, educação, lei e política. No parlamento brasileiro, o crescimento exponencial da bancada evangélica é indissociável desse conflito de valores. [...] esse ataque à universidade, vista como o centro de uma doutrinação contrária aos valores tradicionais da civilização cristã e ocidental, foi inteiramente assimilado pela guerra cultural bolsonarista (2021, p. 130-131)

Importado do conceito norte-americano “*culture wars*”, o termo se refere a uma guerra não convencional, que tem como base embates ideológicos que buscam criar narrativas envolvendo o campo da cultura, dos símbolos, crenças e valores sociais. Seu objetivo é moldar a opinião pública, causando a impressão da existência de um inimigo interno que precisa ser combatido. Esse inimigo, nas mãos da extrema direita brasileira, passeia por alguns setores e grupos: ora são os professores, os comunistas, grupos marginalizados (mulheres, negros, grupos LGBTQIAPN+) ou partidos de oposição.

Em diversos momentos, Bolsonaro se colocava como representante do "Brasil de verdade" e do "bem", enquanto atribuía ao "outro lado" a representação do mal. A exemplo, essa narrativa foi colocada de forma explícita em um dos eventos religiosos do qual o ex-presidente participou. No ano de 2022, na Marcha para Jesus⁸, Bolsonaro declarou: “somos contra a ideologia de gênero, somos contra a liberação das drogas, somos defensores da família brasileira. Nós somos a maioria do país, a maioria do bem, e, nessa guerra do bem contra o mal, o bem vencerá.”⁹

O interessante é perceber que em vários momentos o ex-presidente coloca seu discurso em um lugar ausente de ideologia, como se esta fosse de uso exclusivo de seus adversários. Essa retórica é uma das estratégias empregadas na chamada guerra cultural, que para Castro Rocha (2021) pressupõe sempre a disputa de valores, que se baseia na superioridade de princípios em relação ao “outro grupo”. O emprego desse método é importante no contexto aqui tratado, pois é ele quem 1) mobiliza bases ideológicas conservadoras alegando que a educação é uma ferramenta doutrinária; 2) cria um inimigo comum: o “eles” (do nós *versus* eles) na forma do professor; 3) invalida o caráter crítico da educação, impondo que ela assuma um papel de “neutralidade”.

⁸ Um dos maiores eventos evangélicos do mundo, que reúne milhares de fiéis em uma marcha com oração, música e presença de líderes religiosos e políticos.

⁹ Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2022/07/09/bolsonaro-nos-somos-a-maioria-do-pais-a-maioria-do-bem.htm>. Acesso em: 20 jul. 2025.

E por falar em neutralidade, voltemos ao século XIX, onde o termo ideologia terá grande destaque nas obras e pensamentos de Auguste Comte. Considerado o pai da ciência positivista, a ideologia para ele possui dois sentidos. O primeiro diz respeito à filosofia de elaborar ideias a partir da observação da natureza. O segundo toma a ideologia enquanto um conjunto de ideias de determinada época, desde a opinião geral do povo até a elaboração teórica formulada por pensadores dessa época. Para compreender a relação entre a ideologia e neutralidade para Comte, é indispensável que tomemos ciência do pensamento positivista elaborado por ele. Chauí resume:

o positivismo de Comte traça uma explicação da transformação do espírito humano considerando essa transformação um progresso ou uma evolução durante a qual a humanidade passa por três fases sucessivas: a fase fetichista ou teológica [...], a fase metafísica [...] e a fase positiva ou científica, na qual as pessoas observam efetivamente a realidade, analisam os fatos, encontram leis gerais e necessárias dos fenômenos naturais e humanos e elaboram uma ciência da sociedade [...] que serve de fundamento positivo ou científico para a ação individual (moral) e para a ação coletiva (política). (2025, p.31)

Em razão dessa linha de raciocínio, a ideologia para Comte é semelhante a uma teoria, sendo ela uma organização sistemática de todos os conhecimentos científicos. É interessante observar o sentido dialético que o conceito de ideologia produz no pensamento de Comte: ao mesmo tempo em que o autor acredita no conhecimento científico enquanto algo objetivo, metódico e sistemático, ele argumenta que enquanto teoria, a ideologia precisa ser produzida pelos sábios, que organizam, sistematizam e corrigem as opiniões colhidas da sociedade. Ora, se existe um grupo específico que produz e requinta as ideias, elas não passam a ser a determinação desse grupo sobre os demais? O poder, nesse caso, como argumenta Chauí (2025), pertence a quem possui o saber. Essa ideia será desenvolvida ao longo deste trabalho a partir da noção de Marx, que concebe a "classe dominante" como produtora direta do conhecimento e das ideias vigentes em uma sociedade, a qual é diretamente influenciada por sua construção histórica.

A partir do século XIX, as Ciências Humanas emergem dentro de uma inspiração das Ciências Naturais e do Positivismo, buscando leis sociais pelas quais a sociedade se organizaria. Um exemplo disso, dentro da Sociologia, traduz-se na perspectiva da Antropologia Evolucionista, utilizada para compreender a origem e desenvolvimento da vida em sociedade. Inspirados por Darwin, e com ideias advindas das Ciências Naturais, os “pais da antropologia”, Tylor, Frazer e Morgan, defendiam estágios de civilização que iniciavam-se nos “primitivos” - ou bárbaros - e terminava nos “povos civilizados” (geralmente, europeus). Essa teoria acabava por hierarquizar culturas e povos, colocando o europeu como o centro dos parâmetros de civilização e desvalorizando costumes não ocidentais. O evolucionismo

clássico colocava a espécie humana e sua evolução como algo linear, como se todos partissem de um mesmo ponto.

Mesmo dentro de outras áreas das Ciências Humanas, o Positivismo também se fez presente. Disciplina emergida também no século XIX, a História também bebeu da fonte positivista. A História Positivista defendia a ideia da neutralidade do historiador (onde o cientista seria apenas um narrador, sem influências externas subjetivas), a busca de leis universais, o determinismo e a rejeição a visões que, de alguma forma, fugissem do método empírico (explicações metafísicas ou religiosas). De forma similar à Antropologia Evolucionista, e de comum inspiração no *modus operandi* das Ciências Naturais e do Positivismo, ambas acreditavam na ideia do progressismo, onde o desenvolvimento humano teria partido de um lugar comum para chegar a outro, avançando no processo.

Nessas duas áreas, o Positivismo sofreu críticas e renovações severas. Barros (2010), argumenta que dentro da História, o Historicismo Alemão defendia que cada evento histórico é particular e não pode ser reduzido a leis gerais. Mais tarde, a Escola dos *Annales* ampliou a visão historiográfica, as temáticas tratadas pela História (que antes focava apenas nos documentos oficiais, nos grandes personagens e grandes acontecimentos) e colocou o historiador como parte do fazer científico. Além disso, a Escola dos *Annales* defendia a interdisciplinaridade da História, promovendo sua colaboração com outras áreas do conhecimento, como as Ciências Sociais.

Nas Ciências Sociais, por sua vez, essa renovação aconteceu por meio da Antropologia Cultural e de nomes como Franz Boas e Bronislaw Malinowski, pioneiros na pesquisa de campo. Boas e Malinowski foram precursores na defesa de que os estudos antropológicos devem ser feitos em campo, não de forma especulativa/indutiva ou através de relatos de viajantes, comuns na abordagem evolucionista. Além disso, ambos romperam com o pressuposto de que existem determinações raciais e biológicas que são responsáveis por “atrasar” a civilização de determinado povo. Ou seja, a ideia de uma sociedade linear, factual, ordenada e progressista foi não apenas duramente criticada, mas renovada.

Retornando a Comte, a produção de ideias proveniente dos sábios gera algumas consequências dispostas por Chauí. A primeira delas reduz as ideias a uma espécie de organização sistemática e hierárquica, sem que estas se proponham a interpretar os fenômenos naturais. Além disso, estabelece-se um exercício de obediência, onde a teoria manda e a prática obedece, desconsiderando que a prática por si só possui aspirações independentes de ideias impostas por teóricos “sábios”. Comte considera, portanto, que a

prática é apenas uma aplicação de ideias e, por isso, Chauí argumenta que “a concepção positivista de ideologia é, ela própria, ideológica.” (2025, p.33).

O percurso histórico e filosófico do termo ideologia paira agora em Émile Durkheim. Sociólogo francês nascido no ano de 1858, Durkheim se apresenta, ainda hoje, como um dos principais nomes das Ciências Humanas. Diante de uma disciplina ainda pouco desenvolvida, o pensador foi responsável por instrumentalizar e sintetizar as regras do método sociológico. Com uma grande influência positivista, advinda de Auguste Comte, Durkheim foi pioneiro no que tange a construção da Sociologia enquanto disciplina científica. Para isso, o pensador esquematizou regras básicas e gerais a fim de conduzir sua pesquisa. Nesse sentido, muitas delas possuem características dessa ciência positivista, como o distanciamento das noções subjetivas do pesquisador de seu objeto.

Dessa forma, o autor busca arcabouço teórico na ciência positiva para analisar, descrever e fazer diagnósticos da sociedade moderna, mas estabelecendo características próprias do que virá a ser a Sociologia. Sendo um autor funcionalista, Durkheim busca a causa de um fato social, fato esse que se define como padrões de comportamento, normas e valores que existem de forma externa (vem de fora), geral (atingindo todos, ou a maioria dos indivíduos) e coercitiva (tem poder de coerção). Durkheim previa a separação do sujeito e do objeto do conhecimento, com o objetivo de deixá-lo mais próximo possível de uma “neutralidade”. Chauí argumenta que a ideologia dentro do pensamento de Durkheim é, portanto, “todo conhecimento da sociedade que não respeite esses critérios de objetividade propostos por ele” (2025, p.34).

Durkheim utiliza um posicionamento crítico e até pejorativo à ideologia ao defender que ela é um resto ou uma sobra de ideias antiquadas e, por isso, é utilizada apenas por aqueles sociólogos não científicos. À vista disso, esses sociólogos seriam ideológicos, pois não foram capazes de tomar o distanciamento ideal em relação ao objeto que se propõe estudar. Para ele, o fato social é a libertação do cientista de sua ideologia, pois, por ser externo e uma “coisa” imobilizada, imóvel, o objeto permite alcançar o maior nível de neutralidade possível de seu sujeito. Por isso:

quando as pré-noções ou os pré-conceitos do cientista acabam formando toda a sua bagagem de ideias prévias, a ciência acaba indo das ideias aos fatos, quando deve ir dos fatos às ideias [...] Na falta de conceitos precisos, o cientista usa palavras vazias e as coloca no lugar dos verdadeiros fatos que deveria observar. A ciência é substituída pela invenção pessoal e por seus caprichos ou, como diz Durkheim, a arte ocupa o lugar da ciência. (Chauí, 2025, p.34)

A pretensão de produzir um conhecimento científico "neutro" pode até surgir de boas intenções, mas esbarra em uma impossibilidade material: todo pesquisador está inserido em

um contexto social concreto, marcado por estruturas de classe, raça e gênero que inevitavelmente influenciam sua produção. Michel de Certeau, historiador francês, desenvolve essa afirmação:

Toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção socioeconômica, política e cultural. Implica um meio de elaboração que circunscrito por determinações próprias: uma profissão liberal, um posto de observação ou de ensino, uma categoria de letrados, etc. Ela está, pois, submetida a imposições, ligada a privilégios, enraizada em uma particularidade (1982, p.56)

Apesar de tratar da pesquisa historiográfica, parte-se do pressuposto de que a afirmação do autor se aplica nas mais diversas áreas do conhecimento. Afinal, seja na História, seja nas Ciências Sociais, os cientistas são sujeitos movidos por subjetividades intrínsecas a sua existência e sobrevivência material. Essa busca por neutralidade, nesse contexto ligada a uma herança do Positivismo, é um dos instrumentos utilizados por grupos conservadores, que instrumentalizam esse discurso ao enquadrar e desqualificar certos debates - especialmente em espaços educacionais - como "ideológicos", enquanto apresentam seus próprios valores como se fossem a norma universal, o padrão moral incontestável. Como bem sintetiza Eagleton, a ideologia é sempre entendida como um atributo do *outro*: “aquilo que *eles* têm, mas *nós* supostamente transcendemos e superamos”. (2025, p. 24)

Exemplo disso é Olavo de Carvalho, um dos principais gurus da chamada “Nova Direita”¹⁰ brasileira, que obteve reconhecimento como "professor de Filosofia" apesar da ausência de formação acadêmica formal na disciplina (ou em qualquer outra). Esse obstáculo circunstancial de forma alguma impediu Olavo de apropriar-se da titulação e emitir opiniões blindadas por um verniz pseudointelectual.

Em matéria da BBC News Brasil¹¹, o “filósofo” afirma que as universidades e a imprensa brasileira foram dominadas pela esquerda durante décadas, seguindo a estratégia do pensador italiano marxista Antonio Gramsci. O rechaço às universidades vem do que Castro Rocha (2021) chama de “marca d’água do sistema de crenças de Olavo de Carvalho”: o anti-intelectualismo. O movimento é caracterizado pela recusa e rechaço ao intelectualismo,

¹⁰ A “Nova Direita”, especificamente no Brasil, diz respeito a um movimento complexo, surgido em meados dos anos 2010 e caracterizado por uma nova forma de organização de grupos da direita, tendo como base, principalmente, o recurso discursivo como fator de aglutinação popular. As estratégias reúnem ferramentas como o discurso antipolítico, o uso das redes sociais como forma de mobilização de massa, ascensão de figuras e líderes religiosos - principalmente evangélicos - e o uso da Guerra Cultural e a Retórica do ódio, apontando seus opositores políticos como verdadeiros inimigos a serem eliminados. Segundo Borges (2024), a Nova Direita possui duas faces essenciais: a vertente evangélica, composta por líderes religiosos que agem dentro e fora da política institucional; e a vertente antissistema e partido, ligada a negação do sistema político - apresentando-se como algo novo, diferente - e a grande oposição ao Partido dos Trabalhadores, após os escândalos de corrupção e à crise econômica referente ao segundo governo de Dilma Rousseff.

¹¹ Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-38282897>. Acesso em: 22 jul. 2025.

principalmente acadêmico. O fenômeno desqualifica a ciência, naturaliza e justifica a distribuição das pessoas segundo *status* desiguais. Acselrad (2018, p.3) complementa:

No Brasil de hoje, os defensores da permanência das desigualdades têm se empenhado, por sua vez, em desqualificar os espaços onde se exercem as liberdades de pensamento, a produção de conhecimento e a troca de saberes. Buscam desmoralizar o pressuposto de que a busca do conhecimento é algo bom. Difundem a noção de que deveríamos desconfiar das pessoas que se interrogam sobre o saber estabelecido e combatem os preconceitos.

Seguindo essa linha, Olavo afirma que ensina Filosofia sem ter passado por nenhum tipo de estudo acadêmico, pois o ensino universitário é cercado por “ideologias”. Para ele, existe um plano para que a população se torne socialista sem mesmo perceber. O autor se refere, com essa afirmação, ao chamado “marxismo cultural”, uma alegação de que intelectuais e militantes comunistas teriam se infiltrado nas instituições, como as escolas ou a mídia, para destruir os valores ocidentais. Contraditoriamente, na mesma entrevista, o autor declara que “a direita deveria se concentrar em ocupar espaços não no Estado, mas na igreja, nas escolas, nas sociedades de amigos do bairro, no clube: é ali que está o poder”. (Carvalho, 2016).

Como é possível, portanto, acusar a esquerda de dominar ideologicamente a imprensa e as universidades - colocando essa dominação como algo reprovável - e, ao mesmo tempo, defender que a direita ocupe espaços, como as escolas? Qual é o peso dessas duas medidas? Por que uma ideologia é condenável, mas a outra não? Para Carvalho (2001)¹², “ideologia é um discurso que não compreende a realidade, mas motiva os homens a substituir uma realidade que compreenderam mal por outra da qual não vão compreender nada.”. Portanto, a ideologia é, aqui, uma fabricação ilusória que afasta o sujeito da realidade, da verdade. Neste pequeno artigo escrito ao Jornal da Tarde, o “filósofo” segue explicando:

Ideologia é isso: um discurso que, partindo de uma falsa visão do presente, atrai os homens para a construção de um futuro que, depois de pronto, é feito demais para que suportem reconhecer nele a obra de suas mãos. Por isso os desiludidos de ideologias criminosas raramente se apresentam como aquilo que são: cúmplices fracassados de um crime sem recompensa. Apresentam-se como vítimas traídas pelo destino. Falseiam o passado como falsearam o futuro. (Carvalho, 2001)

Nesse trecho, Olavo de Carvalho acusa os ideólogos de falsearem o passado e o futuro. Ainda em vida, o escritor produziu uma vasta quantidade de textos, disponíveis em um *site* que leva seu nome. Por lá os temas abordados são variados: críticas à esquerda e a pensadores como Marx, Lênin e Gramsci, reflexões políticas, filosóficas, religiosas e interpretações de eventos históricos. Nesses escritos, Olavo desenvolve linhas de pensamento

¹² CARVALHO, Olavo de. **Do Mito à Ideologia**. Jornal da Tarde, 2001. Disponível em: <https://olavodecarvalho.org/do-mito-a-ideologia/>. Acesso em: 22 jul. 2025.

que podem ser consideradas como verdadeiros revisionismos históricos, ao passo em que nega consensos científicos - não apenas historiográficos, mas geográficos e biológicos - sobre diferentes períodos e eventos.

Em um de seus artigos, por exemplo, ele discute a chamada "História Oficial de 1964", referindo-se ao regime civil-militar brasileiro. Embora critique a ideologia como um discurso dissociado da realidade, Olavo de Carvalho acaba por cair em uma contradição ao distorcer fatos históricos e relativizar os crimes da ditadura militar. O escritor alega que o número de mortes e prisões foi insignificante, defendendo que a intervenção dos militares foi necessária para conter uma suposta "revolução comunista em curso":

Numa década em que guerrilhas e atentados espocavam por toda parte, seqüestros e bombas eram parte do cotidiano e a ascensão do comunismo parecia irresistível, o maior esquema revolucionário já montado pela esquerda neste continente foi desmantelado da noite para o dia e sem qualquer derramamento de sangue. [...] o endurecimento repressivo com que os militares responderam à reação terrorista da esquerda, em 1968, representa uma taxa de violência bem modesta [...], os dois mil prisioneiros políticos que chegaram a habitar os nossos cárceres foram rigorosamente um nada [...] (Carvalho, 1999)

De acordo com o relatório final da Comissão Nacional da Verdade (CNV), o governo militar praticou prisões ilegais, tortura, violência sexual, mortes e desaparecimentos forçados, que são considerados crimes da humanidade. O relatório afirma que, durante os 21 anos de regime militar, cerca de 434 pessoas foram assassinadas e/ou sofreram com os sumiços involuntários. A respeito do suposto movimento comunista revolucionário em andamento, o historiador Rodrigo Patto Sá Motta (2019) comenta:

O Brasil não estava à beira do comunismo. É correto dizer que muitos atores da época acreditaram existir uma ameaça vermelha, mas, com frequência, não tinham visão clara sobre o significado de comunismo, às vezes confundiam-no vagamente com qualquer proposta de esquerda ou mesmo tentativa de reforma social (semelhante ao que vemos hoje, aliás). No entanto, muitas lideranças sabiam perfeitamente que o comunismo não estava no horizonte, mas manipularam o medo para engrossar a oposição ao governo Goulart. O cenário possível para o governo Goulart era fazer as reformas sociais prometidas, especialmente a agrária e a política. Isso poderia levar ao fortalecimento da esquerda, mas era muito improvável que a rota terminasse no comunismo. Goulart, obviamente, não concordaria com qualquer forma de socialismo, já que era grande proprietário, e o mesmo pode ser dito das principais forças políticas que o apoiavam, entre as quais os comunistas eram francamente minoritários.

A retórica utilizada por Olavo pode ser, portanto, confrontada com dados e pesquisas científicas que refutam sua narrativa. Ao dizer que ideólogos falseiam o passado, o autor cai em sua própria acusação. Em outro caso, utilizando suas redes sociais, Olavo chegou a afirmar que não existe nada que refute a planicidade das superfícies aquáticas¹³, em um aceno favorável à teoria da Terra plana. Em outro momento, na rede social Twitter/X, o autor coloca

¹³ Disponível em: <https://x.com/opropriolavo/status/1133838337570217984>. Acesso em: 22 jul. 2025.

em dúvida a seriedade dos casos de COVID-19, pandemia que liquidou cerca de 700 mil vítimas no Brasil, de acordo com dados das Secretarias Estaduais de Saúde¹⁴. O autor questiona: “O Vírus Mocaronga mata mesmo as pessoas ou só as ajuda a entrar nas estatísticas?”¹⁵.

O *tweet*, feito em janeiro de 2021, encontraria, em 2022, uma realidade brutal: a própria morte de Olavo de Carvalho que, segundo uma de suas filhas, deu-se a partir do contágio pela COVID-19. A taxa de mortalidade da doença é, ou deveria ser, fato consumado, e não é o foco da discussão aqui proposta. O ponto colocado é: o método de Olavo de Carvalho é, dialeticamente, uma negação ideológica da ideologia. O autor utiliza de um ocultamento da realidade material para provar suas próprias ideias, na medida em que acusa seus adversários políticos de fazê-lo. A esse respeito, é possível afirmar que “vivemos a época da plena generalização da ideologia que se apresenta, ideologicamente, como o ‘fim das ideologias’”¹⁶.

A suposta transcendência da ideologia vem de um processo que Marx dirá se tratar de uma naturalização e da separação da produção de ideias das condições sociais e históricas nas quais elas são produzidas, colocando-as como algo de produção individual e quase metafísica. Ao escrever “A Ideologia Alemã” (2019), juntamente com Friedrich Engels, o pensador alemão quer buscar a relação entre o âmbito ideal e como as ideias/representações guardam relação com a sociedade em que se inserem.

Os autores tecem uma crítica a uma corrente de pensadores que abstraem o pensamento filosófico da materialidade histórica, como se os pensamentos fossem produzidos em uma esfera transcendental e não estivessem ligados aos processos históricos que os produzem. Essa abstração possui, para os autores, uma finalidade muito bem estabelecida e busca acobertar os processos pelos quais a desigualdade social e a exploração do trabalho são fabricadas, segundo eles, por uma classe que exerce domínio sobre outra. As ideias dominantes são a expressão ideal sobre as relações que a fazem classe dominante:

os indivíduos que compõem a classe dominante também têm, entre outras coisas, consciência e, portanto, também pensam; [...] também dominam como pensadores, como produtores de ideias, regulam a produção e distribuição dos pensamentos de seu tempo; é igualmente óbvio, portanto, que suas ideias são as ideias dominantes da época. (Marx; Engels, 2019, p.47)

O controle no campo das ideias é, portanto, central para manter as relações de antagonismo de classe. Segundo o pensamento marxiano, a história da sociedade é a história

¹⁴ Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 22 jul. 2025.

¹⁵ Disponível em: <https://x.com/opropriolavo/status/1345427027881504769>. Acesso em: 22 jul. 2025.

¹⁶ Iasi, 2025, inscrição em marca-página no exemplar de Chauí, 2025.

da luta de classes. A partir dessa premissa, entende-se que historicamente existe uma classe que domina, e outra que é dominada, seja na relação escravo/senhor, patrício/plebeu, ou burguesia/proletariado, sendo a última uma das principais contradições apontadas por Marx e Engels no século XIX. Essa realidade se deu a partir do momento em que o trabalhador fora expropriado de seus meios de produção pela burguesia e, conseqüentemente, forçado a vender sua força de trabalho mediante recebimento de um salário. O trabalhador, que aparece como ser humano, é, na verdade, uma mercadoria - “ele vende no mercado sua força de trabalho” (Chauí, 2025, p.52).

Marx e Engels argumentam que o que diferencia os seres humanos dos animais não é sua consciência ou sua religião, mas sim a sua capacidade de produzir as condições materiais de sua existência. Dessa forma, o que os indivíduos são depende das condições materiais de sua produção. Jorge Grespan explica que Marx chega à conclusão de que é o trabalho que cria valor, pois “a única qualidade comum a todas as mercadorias é a de ser produto do trabalho humano” (2021, p.32).

O cerne do enriquecimento desenfreado da burguesia e de seu capital é, portanto, a exploração do trabalho não pago: a mais-valia. O processo de exploração da mais-valia só é possível, pois o trabalhador está alienado de sua própria condição. Chauí (2025, p.57) explica:

O trabalho alienado é aquele no qual o produtor não se pode reconhecer no produto de seu trabalho porque as condições desse trabalho, suas finalidades reais e seu valor não dependem do próprio trabalhador, e sim do proprietário das condições do trabalho. Não bastasse, o fato de o produtor não se reconhecer e seu próprio produto, não o ver como resultado de seu trabalho, faz com que o produto surja como um poder separado do produtor e como um poder que o domina e o ameaça.

A alienação acontece na medida em que a divisão social do trabalho surge, sendo esta a divisão entre as condições e instrumentos de trabalho - quem detém e quem não detém os meios de produção. A alienação e a divisão social do trabalho separam o trabalhador do produto de seu trabalho, impedindo-o de reconhecer-se como parte ativa do processo histórico de produção e reprodução dos meios de subsistência, que são fundamentais para a perpetuação da vida humana.

Privado do fruto de seu trabalho, o trabalhador alienado vê-se diante de um sistema que lhe parece imutável, natural. Dessa forma, os seres humanos se veem separados da história, ainda que sejam eles próprios sua força motriz de produção. Como apontado por Marx (2019, p.86) os indivíduos sempre partiram de si mesmos, mas, naturalmente, dentro de suas condições e relações históricas dadas, não do indivíduo “puro” no sentido dos ideólogos. Marx, ao escrever “O 18 de Brumário de Louis Bonaparte”, prossegue:

Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos. (1961, p.01)

A ideologia, portanto, aparece ocultando o processo no qual os seres humanos fazem sua própria história. No mundo em que as mercadorias tomam protagonismo enquanto os seres humanos se coisificam, Chauí argumenta que a alienação torna possível o processo no qual “as atividades humanas começam a realizar-se como se fossem autônomas ou independentes das pessoas e passam a dirigir e comandar a vida delas, sem que estas possam controlá-las” (2025, p.60). Os indivíduos não reconhecem seu próprio papel na construção da sociedade, enxergando-se como dominados por uma força alheia e distante (o destino, os deuses, o Estado), que parece lhes escapar ao domínio. O ponto a ser colocado é: como as pessoas não percebem esse processo de reificação? Por que não se revoltam contra a exploração de sua própria classe? A resposta conduz, justamente, ao papel da ideologia para Marx.

Para naturalizar essa dominação, a burguesia recorre à ideologia, apresentando seus interesses particulares como se fossem universais. Grespan (2021) argumenta que a ideologia, em primeiro lugar, refere-se à invenção de ideias que tomam a parte pelo todo, ou seja, generalizam a perspectiva de uma classe para todas as demais. Uma das estratégias centrais para isso é a separação entre trabalho intelectual e trabalho manual (ou seja, entre pensadores e trabalhadores, como se este último não fosse capaz de pensar por si) criando uma camada de ideólogos, revestidos de um verniz de “neutralidade” e superioridade teórica, que são encarregados de disseminar a ideia de que os projetos da classe dominante beneficiam a todos. Marx (2019, p.48) afirma que:

as ideias dominantes são cada vez mais abstratas, isto é, ideias que assumem cada vez mais a forma de universalidade. Pois cada nova classe que toma o lugar de uma que dominava antes dela vê-se obrigada, até mesmo para cumprir seu propósito, a representar seu interesse como o interesse comum de todos os membros da sociedade; isto é exprimindo as coisas em um plano das ideias: ela se vê compelida a dar a suas ideias a forma da universalidade, representá-las como as únicas racionais, universalmente válidas.

Para Marx e Engels, as ideias dominantes de uma época são produzidas pela classe que domina essa determinada época. Por assim ser, são vistas como a norma. A ideologia apresenta uma inversão do real. Ou seja, aquilo que é histórico vira natural e é apresentado como se fosse inevitável. Nesse sentido, a burguesia é uma classe específica que se vende como se fosse a humanidade, em um momento em que a classe se torna maior que o indivíduo.

A ideologia, no pensamento marxiano, rompe com fatores históricos, sociais e culturais, possuindo a função de garantir e reproduzir essas relações dominante-dominado. A incapacidade de compreender que as práticas materiais estão moldando as ideias é a ideologia para Marx e Engels. O interesse privado se torna e é vendido como interesse coletivo. A forma de família burguesa é a família, sua forma de Estado é o Estado. Marx prossegue:

As ideias da classe dominante são, em todas as épocas, as ideias dominantes; isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força intelectual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios de produção material dispõe, ao mesmo tempo, dos meios de produção intelectual, de modo que, geralmente, os pensamentos daqueles a quem faltam os meios de produção intelectual são, ao mesmo tempo, submetidos a essa classe. As ideias dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes [...] ou seja, são as ideias de sua dominação. (2019, p. 46-47)

Outro instrumento essencial de dominação burguesa, segundo Marx, é o Estado: um aparato coercitivo que detém não apenas o monopólio da violência física, mas também o poder jurídico. O Estado aparece como a instituição que representa o interesse geral e coletivo. Sob a máscara da "neutralidade" e da "universalidade" das leis, a organização atua, segundo o pensamento de Marx, para preservar os privilégios da burguesia. A análise materialista revela que o direito e as instituições estatais são, na verdade, ferramentas de manutenção da ordem dominante.

Apesar de aparecer como tal, o Estado não é um poder dissemelhante à sociedade, mas é formado por sujeitos que a constitui. Um exemplo histórico disso foi o uso do aparelho estatal durante a ditadura civil-militar no Brasil, quando leis, como o Decreto-Lei nº 477, foram instrumentalizadas para reprimir dissidências e garantir o poder das elites dominantes que estavam - e desejavam permanecer - no governo, ainda que tivessem que utilizar as instituições para controlar a educação, como no caso citado.

O que torna a ideologia tão difícil de ser superada é sua função intrínseca: ocultar as ferramentas que permitem seu domínio, seja a alienação, a divisão social do trabalho ou a coisificação da sociedade (onde o social vira coisa e a coisa vira social). Ao entender - ou assimilar - que existe um poder estranho e distante de seu próprio controle, a classe dominada perde poder de mobilização por acreditar que não está sendo dominada.

Mais do que isso, essa classe, por vezes, luta contra seus próprios interesses, defendendo ideias que vão contra sua própria dignidade enquanto indivíduo. Viram meros espectadores, pois não percebem que a realidade de sua classe só existe pois decorre da atividade de seus próprios sujeitos, e não de uma entidade maior. Chauí (2025, p.84) esclarece que o papel da ideologia é

fazer com que no lugar dos dominantes apareçam ideias “verdadeiras”. Seu papel é fazer com que os seres humanos criem que tais ideias representam efetivamente a realidade. E, enfim, também é seu papel fazer com que os indivíduos criem que essas ideias são autônomas (não dependem de ninguém) e representam realidades autônomas (não foram feitas por ninguém).

Não é por acaso que nos discursos de Jair Bolsonaro e Olavo de Carvalho as instituições educacionais apareçam como verdadeiros poços ideológicos de doutrinação esquerdistas, pois as ideias pregadas por eles são vendidas como autônomas, apartidárias e neutras, então o que foge a essa norma só pode ser um desvio. Ao afirmar, por exemplo, que em seu governo as crianças serão formadas “para o mercado de trabalho e não para a militância política”¹⁷, Bolsonaro vende a ideia da educação como formadora de mão de obra enquanto a norma. Baseado na interpretação de Marx, pode-se dizer que essa ideia não é pura, independente ou criada naturalmente, mas uma escolha deliberada que expõe, por exemplo, o desejo de uma educação que forme não cidadãos críticos e cientes de sua própria realidade, mas mercadorias que vendem sua força de trabalho, atendendo aos interesses do capital - que precisa dessa mão de obra para criar mais-valor. A ideia é criada para justificar a prática.

Em suas redes sociais, ao apresentar-se enquanto movimento, o Escola Sem Partido justifica sua existência baseada na necessidade de dar “visibilidade ao grave problema da doutrinação ideológica nas escolas”. Tratando-se da dimensão conceitual de ideologia, o ESP não só não a define, como utiliza de conceitos abstratos e intangíveis para justificar seu rechaço a ela. A “ideologia de gênero” é explicada enquanto “uma abordagem ideológica das questões de gênero” - sem que a abordagem “ideológica” seja esclarecida. A “doutrinação” é elucidada como um “abuso da liberdade do professor de ensinar” - sem que o “abuso” seja explicado.

Efetivamente, o que acontece no caso de Bolsonaro e do movimento Escola Sem Partido é um alheamento e autonegação da ideologia enquanto categoria para si, mas não para seus adversários. Isto é, transformam suas próprias ideias em abstrações universais, enquanto a ideia “do outro” é ideológica, partidária, imparcial. Considerando esse contexto, é interessante notar, por exemplo, que o movimento Escola Sem Partido não critique ou se oponha à expansão dos colégios militares, tampouco aponte qualquer tipo de doutrinação "de direita". Para esse grupo, a doutrinação parece ser sempre um fenômeno associado à esquerda.

¹⁷ Disponível em: <https://cdn.oantagonista.com/uploads/2019/01/Discurso-Jair-Bolsonaro-no-Congresso.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2025.

Para evitar que esse debate recaia em um mero jogo de acusações, é fundamental retomar a concepção marxiana de ideologia em seu próprio espectro teórico: o da esquerda. Afinal, se a ideologia, para a direita, é reduzida ao que a esquerda professa, e se, para a esquerda, ela é atribuída ao que a direita (ou a classe dominante) defende, o conceito perde seu sentido analítico e se torna um "órfão teórico". Para Marx, a ideologia não é simplesmente um conjunto de ideias em disputa, mas um mecanismo de ocultação das contradições materiais. Sua crítica não se limita a denunciar visões de mundo opostas e conscientizar a classe dominada de sua condição, mas a desvelar as estruturas que perpetuam a dominação e apontar aqueles que podem comandar um processo emancipatório:

A teoria - ao contrário da ideologia - não está encarregada de tomar o lugar da prática, fazendo a realidade depender das ideias. Também não está encarregada de guiar a prática, fazendo com que a atividade histórica dependa da consciência "verdadeira". E também não está encarregada de se inutilizar enquanto teoria para valorizar apenas a prática, visto que a alienação prática reproduz a prática alienada. (Chauí, 2025, p.79)

A teoria, em Marx, cumpre um papel central: é o instrumento que revela as dinâmicas históricas e possibilita a ação transformadora. Marx não está interessado apenas em interpretar a realidade, mas em modificá-la radicalmente. Por isso, seu enfoque não se reduz a debates abstratos sobre ideias, mas se concentra na *práxis* revolucionária, a união dialética entre reflexão crítica e ação efetiva.

Nesse sentido, a teoria não é "ideologia" no sentido pejorativo, ou como um discurso ilusório, mas uma ferramenta de emancipação. "A relação entre teoria e prática é dialética e não ideológica." (Chauí, 2025, p.79). Nesse sentido, esse campo do conhecimento critica a ideologia burguesa, mas não nega que suas próprias ideias são produzidas a partir da prática social e de uma construção histórica. A ilusão da "não ideologia" seria, ela mesma, uma forma de ideologia (no sentido negativo marxista).

Os caminhos conceituais percorridos pela ideologia são diversos. Não pretende-se aqui esgotá-los. É importante, no entanto, compreender alguns deles com a noção de que sua própria construção perpassa por realidades materiais que condicionam seu significado. O ponto central, no entanto, reside na estratégia política de acusar o "outro" - o adversário - de ser ideológico, enquanto se apresenta o próprio pensamento como a pura e neutra verdade moral. Essa manobra permite que grupos políticos naturalizem e absolutizem suas próprias visões de mundo, tratando-as como inquestionáveis e imutáveis. No fundo, esse jogo revela um projeto de sociedade que rejeita a mudança e o progresso, privilegiando a permanência de estruturas que, não por acaso, beneficiam alguns grupos em detrimento de outros.

2.2 Neoliberalismo e a Lógica do Mérito: a culpa individual, a patologização do fracasso e a exaltação da produtividade

No cenário atual, a ideologia segue presente, mas toma formas distintas daquelas expostas por Marx no século XIX. Assim, quando tratamos do papel da ideologia na sociedade contemporânea é imprescindível que falemos do projeto neoliberal e a consequente ideia de meritocracia pregada por ele - e como essa ideia se finca, também, nas bases educacionais. O projeto econômico em questão defende a mínima intervenção estatal na economia, privilegiando os princípios da livre concorrência e a autorregulação do mercado como motores do desenvolvimento. No entanto, essa descrição superficial não capta a profundidade de um movimento cujas origens remontam a transformações históricas, filosóficas e políticas de longo alcance.

Além disso, suas consequências transcendem em muito a esfera econômica, influenciando estruturas sociais, relações de poder e até mesmo concepções culturais e ideológicas. Desde suas raízes no liberalismo clássico¹⁸, até suas manifestações contemporâneas, esse modelo econômico reflete e, ao mesmo tempo, molda visões de mundo, reconfigurando o papel do Estado, do indivíduo e das instituições na organização da sociedade. Para compreender essa remodelação é preciso voltar no tempo.

A Reforma Protestante, ocorrida no século XVI, marcou o momento em que Martinho Lutero elaborou 95 teses criticando a Igreja Católica por práticas como a venda de indulgências e relíquias sagradas. As consequências desse movimento foram drásticas, marcando uma verdadeira divisão de correntes dentro da Igreja. Na onda da Reforma, João Calvino estabeleceu sua própria doutrina em 1536.

O calvinismo pregava a predestinação, valorizando, em vida, o trabalho e os bons costumes. Em dos livros clássicos da Sociologia, Max Weber procura estabelecer a relação entre a ética protestante e o espírito do capitalismo. O sociólogo argumenta que os protestantes, à sua época, “mostravam-se mais favoráveis ao racionalismo econômico em comparação aos católicos” (2017, p.32-33). O calvinismo e sua doutrina teológica da predestinação foram pautados

pela afirmação do trabalho como virtude, cuja recompensa salvadora após a morte seria manifestada por alguns sinais enviados por Deus durante nossa vida terrestre, o principal deles sendo a prosperidade e a riqueza de quem trabalha. Disso resultou a preguiça, definida pela Igreja Católica como um dos sete pecados capitais, se transformasse, na definição calvinista, em vício e oferecesse uma explicação de por

¹⁸ O liberalismo clássico é uma corrente de pensamento político e econômico que surgiu no século XVIII, defendendo a primazia da liberdade individual, a limitação do poder estatal e o livre funcionamento do mercado. Inspirado em pensadores como Adam Smith, John Locke e David Ricardo, essa doutrina enfatiza os direitos naturais do indivíduo, como vida, liberdade e propriedade, e critica o intervencionismo estatal na economia.

que há ricos (trabalhadores virtuosos) e pobres (preguiçosos virtuosos). (Chauí, 2025, p.113)

Não é novidade concluir que essa ideia resiste às marcas de seus mais de 400 anos. Essa longevidade resulta de uma simbiose entre a teologia reformada e os interesses materiais da burguesia emergente. No cerne dessa relação, encontrava-se uma convergência fundamental: a valorização do trabalho como expressão máxima da virtude humana, uma noção que o Calvinismo elevou à condição de imperativo religioso.

Ao reinterpretar a doutrina da predestinação, João Calvino articulou uma ética na qual o sucesso material podia ser lido como indício da graça divina, atribuindo ao trabalho um fator sagrado. A burguesia em ascensão, desejando legitimação moral, apropriou-se dessa estrutura doutrinária. O trabalho deixou de ser uma simples necessidade material para tornar-se um dever espiritual, e a produtividade foi transformada em valor moral supremo. Dessa forma, o Calvinismo não apenas acompanhou a expansão do capitalismo moderno, mas forneceu-lhe um arcabouço ideológico, que ainda marca seu território na sociedade contemporânea.

A metamorfose do liberalismo clássico em seu sucessor neoliberal desenrolou-se ao longo de várias décadas. A Crise de 1929¹⁹ não foi a primeira crise do capitalismo, mas representou um marco ao expor as contradições do sistema e exigir respostas imediatas. Como afirma Chauí, "a ideologia é sempre contemporânea ao modo de produção e às formas assumidas pela acumulação do capital" (2025, p.126).

Nesse contexto, a crise - resultado da superprodução, especulação financeira e desregulamentação - levou os Estados Unidos a adotarem políticas keynesianas de bem-estar social e forte intervenção estatal. Essas medidas, mais do que uma simples reação ao colapso econômico, refletiram a necessidade de readequar a relação entre Estado, ideologia e mercado para garantir a reprodução do capital e a estabilidade social em um momento de profunda instabilidade.

O "New Deal", liderado pelo presidente Franklin D. Roosevelt, foi o principal exemplo dessa mudança, introduzindo programas como regulamentação do mercado financeiro, investimento em obras públicas e garantias trabalhistas. Essas medidas não apenas buscaram reativar a economia, mas também estabeleceram uma rede de proteção social para reduzir a vulnerabilidade dos cidadãos, consolidando um novo papel do governo como agente

¹⁹ A Crise de 1929, também conhecida como Grande Depressão, foi uma profunda recessão econômica desencadeada pela quebra da Bolsa de Valores de Nova York, marcada pela superprodução industrial, especulação financeira descontrolada, resultando em falências em massa, desemprego recorde, queda drástica do PIB mundial e colapso do comércio internacional.

de equilíbrio entre o mercado e o bem-estar coletivo. A política keynesiana, baseada nas teorias de John Keynes, defendia a intervenção estatal e foi implementada com o objetivo de estabilizar a economia e promover um crescimento perante ao período de crise. É evidente que em um momento de investimentos estatais, os gastos públicos aumentem. Com isso, logo surgiram grupos contrários à política norte-americana. O resultado da política keynesiana ocasionou

o aumento da capacidade de consumo das classes sociais, particularmente das classes sociais, particularmente da classe média e da classe trabalhadora; ou seja, houve uma expansão do consumo de massa. Ora, nesse processo de garantia de acumulação do capital e de reprodução da força de trabalho, o Estado endividou-se e entrou num processo de dívida pública conhecido como déficit fiscal, ou “crise fiscal do Estado”. [...] É isso o “colapso da modernização” e a origem da aplicação da política neoliberal, que propõe “enxugar” ou encolher o Estado. (Chauí, 2025, p.132-133)

O neoliberalismo surge, portanto, como resposta a uma suposta destruição do livre mercado e da competitividade entre empresas. Em 1947, um grupo de economistas, filósofos e cientistas políticos se reúnem, na Suíça, para pautar os ideais dessa nova economia política. Em oposição ao Estado de bem-estar social, os neoliberais diziam ter encontrado as causas para uma crise que virá a assolar o capitalismo na década de 70, crise esta que foi caracterizada pelas baixas taxas de crescimento econômico, ou o “colapso da modernização”, citado acima. As razões do colapso teriam acontecido para esses teóricos, em razão

do poder excessivo dos sindicatos e movimentos operários, que haviam pressionado por aumentos salariais e exigido a expansão dos encargos sociais do Estado. Teriam, dessa maneira, destruído os níveis de lucro requeridos pelas empresas e desencadeado os processos inflacionários incontroláveis (Chauí, 2025, p.134)

Enquanto Keynes concebe as crises como uma possibilidade a ser evitada e resolvida mediante a eficaz intervenção do Estado, para os teóricos do neoliberalismo, sendo dois de seus principais os economistas Friedrich Hayek e Milton Friedman, a crise pode ser contornada pelo próprio mercado, sem interferência estatal. Safatle, Silva Junior e Dunker (2021) argumentam que, para os neoliberais, mesmo os moldes de regulação keynesianos eram tão insuportáveis quanto o modelo de Estado socialista. O neoliberalismo se apresenta, portanto, como o modelo econômico que trará as soluções para a crise causada pelo inchaço do Estado, especialmente no que diz respeito às suas políticas sociais voltadas para as camadas mais pobres da população.

O modelo propõe políticas como privatizações, desregulamentação, austeridade fiscal e abertura comercial. Seus teóricos acreditam que o livre mercado, guiado pela competição e pelo mérito individual, é o mecanismo mais eficiente para gerar riqueza e desenvolvimento. Para Safatle, Silva Junior e Dunker (2021), muito mais que uma teoria econômica, o modelo

incorpora valores e diretrizes que remodelam a relação entre a sociedade, o mercado, a política e o Estado. O autor prossegue afirmando que o modelo neoliberal traz consequências que vão desde o campo das ideias até a forma de administração pública:

Essa forma de vida articula moral e psicologia, economia e direito, política e educação, religião e teologia política, propondo um tipo de individualização baseado no modelo da empresa. Uma vida que deve ser apreendida, dirigida e avaliada como se o faz com uma empresa. [...] Podemos falar em “instauração” porque a força do neoliberalismo é performativa. Ela não atua meramente como coerção comportamental, ao modo de uma disciplina que regula ideais, identificações e visões de mundo. Ela molda nossos desejos, e, nesse sentido, a performatividade neoliberal tem igualmente efeitos ontológicos na determinação e produção do sofrimento. Ela recodifica identidades, valores e modos de vida por meio dos quais os sujeitos realmente modificam a si próprios, e não apenas o que eles representam de si próprios. Se admitimos que uma forma de vida tende a manter sua unidade extraindo produtividade de suas contradições, determinadas e indeterminadas, de acordo com estratégias provenientes do trabalho e do mercado, do desejo e da linguagem, poderemos localizar os efeitos estruturais da dimensão performativa da gestão neoliberal do sofrimento. (Safatle; Junior Silva; Dunker, 2021, p.10)

O neoliberalismo resgata elementos do calvinismo ao exaltar o trabalho e o esforço individual como virtudes fundamentais de um cidadão ético e digno. Nessa perspectiva, a possibilidade de alcançar riqueza é apresentada como acessível a todos, desde que haja dedicação pessoal - como se o sucesso econômico dependesse exclusivamente do mérito individual, ignorando desigualdades estruturais. Essa narrativa, ao mesmo tempo em que incentiva a produtividade, naturaliza as disparidades sociais, atribuindo a pobreza à falta de empenho e não a falhas sistêmicas.

Ao reduzir drasticamente a participação do Estado - particularmente em políticas sociais, transferência de renda e serviços básicos - o neoliberalismo não apenas precariza as condições de vida, mas também individualiza as responsabilidades pelo fracasso, desemprego e pobreza. Essa lógica é fundamental para sustentar o discurso da extrema direita, que habilmente transfere a culpa pelos problemas estruturais da sociedade para grupos minoritários (negros, imigrantes, grupos LGBTQIAPN+, professores ou mesmo o fantasma comunista), apresentando-os como bodes expiatórios do "atraso" e das desigualdades enfrentadas. A ideologia desse grupo cumpre seu papel através da fabricação de ideias que são

produzidas e distribuídas por “meios de produção espiritual”, como jornais, livros, escolas, meios de comunicação e redes sociais. [...] Nesse mundo, as ideias são criadas e difundidas em escala industrial pelos aparelhos e métodos da ciência patrocinada pelo capital. [...] Notícias de jornal, descobertas científicas, obras de arte ou artigos de fé revestem-se da forma de mercadoria e, além de proporcionar lucro para seus proprietários, desempenham um papel específico na manutenção ideológica do sistema e do domínio da classe social que dele se beneficia (Grespan, 2021, p.63)

A instrumentalização da ideologia como mecanismo de preservação da ordem estabelecida é um fenômeno histórico, mas que se reinventa constantemente - adaptando-se às transformações tecnológicas, aos novos aparatos midiáticos e às dinâmicas contemporâneas de acumulação capitalista. As intervenções estatais, embora limitadas, são estrategicamente direcionadas para criar um cenário onde a própria população passa a naturalizar ou mesmo defender essa ideologia.

Através de um processo gradual de convencimento e ocultamento da realidade material (um dos papéis atribuídos a ideologia pelo pensamento marxista), molda-se uma mentalidade que não apenas aceita, mas internaliza a precarização como algo inevitável e até desejável (pois ela seria resultado do esforço - ou da falta dele - de cada indivíduo), enquanto as verdadeiras causas estruturais da desigualdade são obscurecidas por narrativas que culpam os mais vulneráveis:

Na verdade, o que o neoliberalismo pregava eram intervenções diretas na configuração dos conflitos sociais e na estrutura psíquica dos indivíduos. Mais do que um modelo econômico, o neoliberalismo era uma engenharia social. Pois, para que a liberdade como empreendedorismo e livre-iniciativa pudesse reinar, o Estado deveria intervir para despolitizar a sociedade, única maneira de impedir que a política intervisse na autonomia necessária de ação da economia (Safatle; Silva Junior; Dunker, 2021, p.21)

A despolitização no neoliberalismo é um dos pilares centrais para o triunfo desse projeto. Mais do que isso, o neoliberalismo constrói seu próprio mecanismo de conscientização social, fundamentado na difusão e naturalização do ideário meritocrático. Resgatando ideais calvinistas, a meritocracia diz respeito à ideia de que todos os seres humanos têm a mesma oportunidade de crescer economicamente e atingir o sucesso - que geralmente é financeiro. O acesso a esse triunfo dependeria apenas do esforço individual. A justificativa para a existência da desigualdade, portanto, estaria ligada à ausência ou insuficiência do empenho e dedicação de cada sujeito, desconsiderando completamente as mazelas sociais que atingem e marcam os indivíduos menos favorecidos.

Esse processo de convencimento integra a engenharia social neoliberal, que opera por meio de uma maquinaria ideológica destinada a ocultar as reais causas das desigualdades estruturais. Ao promover a individualização radical dos problemas sociais - como o desemprego, a pobreza e a precarização - o neoliberalismo, primeiro, desloca a culpa dos mecanismos sistêmicos para o indivíduo, transformando falhas estruturais em supostas deficiências pessoais; segundo, retira do Estado suas responsabilidades socioeconômicas, consolidando a narrativa de que a intervenção estatal é ineficiente e indesejável.

A ideologia burguesa, através de seus intelectuais, produzirá ideias que confirmem essa alienação, fazendo, por exemplo, com que os seres humanos creiam que são desiguais por natureza e por talentos ou que são desiguais por desejo próprio, isto é, os que honestamente trabalham enriquecem e os preguiçosos empobrecem. Ou então fazendo com que creiam que são desiguais por natureza, mas que a vida social, oferecendo a todos o direito de trabalhar, lhes dá iguais chances de melhorar - ocultando, assim, que os que trabalham não são senhores de seu trabalho (Chauí, 2025, p.77)

Essa lógica, sustentada pelo mito da meritocracia, não apenas naturaliza as assimetrias de poder como também as recodifica em termos morais: o sucesso passa a ser visto como fruto exclusivo do esforço individual, enquanto o fracasso é estigmatizado como consequência da incompetência ou da preguiça. Dessa forma, o projeto neoliberal não só reduz o papel do Estado, mas também dissolve a noção de direitos coletivos, substituindo-a por uma ética hiperindividualista que fragmenta a solidariedade, mercadoriza serviços básicos e inviabiliza mobilizações populares. Jessé de Souza (2019, p.253) desenvolve a relação entre as nuances desse projeto e a ascensão e resgate aos discursos de ódio contra minorias:

Por meio de uma política consciente que destruiu ou enfraqueceu sindicatos, partidos e a capacidade associativa em geral - muito especialmente das classes populares -, o capitalismo financeiro cria o isolamento individual como marca da sociedade contemporânea. Isolado, o indivíduo não apenas pode ser explorado, trabalhar mais ganhando menos, sem direitos trabalhistas. Acreditando-se “empresário de si mesmo”, ele é deixando politicamente sem defesa. [...] a propaganda neoliberal diz que as vítimas do desemprego [...] são, elas próprias, culpadas pelo próprio infortúnio. Esse indivíduo [...] é assolado por uma agressividade que não compreende e, desse modo, ele canaliza [a raiva] contra bodes expiatórios construídos para este fim.

Esse modelo, caracterizado também pelo isolamento individual, como citado por Souza, foi implementado pela primeira vez no Chile de Augusto Pinochet, servindo como uma espécie de laboratório experimental do projeto. Anos antes, em 1970 o país experimentara a eleição democrática de um presidente socialista: Salvador Allende. Com um projeto completamente distinto do neoliberal, Allende propôs uma série de mudanças estruturais com a intenção de estabelecer um caminho rumo ao socialismo. Com políticas de bem-estar social e um Estado forte e regulador, a Revolução Chilena, em seus primeiros anos

nacionalizou as "riquezas básicas" do Chile: as minas, que eram responsáveis por três quartos dos lucros das exportações do país e que Allende chamava de "os salários do Chile", e quase todos os bancos privados chilenos, os tesouros do pequeno número de "clãs" financeiros que controlavam a economia capitalista do país. Com a ajuda de uma revolução que partiu dos trabalhadores, dos camponeses e dos moradores das favelas, cujas ações diretas haviam transformado a toma - ou ocupação - na marca registrada da revolução chilena, o "governo do povo" de Allende conseguiu o controle de muitas das maiores produtoras e distribuidoras do país e realizou a mais rápida e extensa reforma agrária da história sem uma revolução violenta. (Winn, 2010, p.25)

O caminho chileno ao socialismo, que fora desenvolvido em meio ao período da Guerra Fria - quando Estados Unidos e União Soviética disputavam a hegemonia de seus modelos econômicos, o capitalismo e o socialismo - destacou-se como uma experiência singular na América Latina. Esse projeto buscou implementar reformas profundas por meio de vias democráticas, priorizando a justiça social, a igualdade de acesso a direitos básicos, políticas de transferência de renda e a melhoria da qualidade de vida da população mais pobre. Peter Winn prossegue:

O governo da Unidade Popular liderou uma importante redistribuição da renda nacional, redirecionando, durante o primeiro ano de sua gestão, 10% do capital para o trabalho. A essa redistribuição da renda monetária o governo Allende adicionou programas que proporcionaram significativas transferências de recursos para os pobres, além de importantes melhorias nos padrões de vida da população: desde um maior número de conjuntos habitacionais da história e uma duplicação das consultas médicas gratuitas, até a garantia de pleno emprego para todos os adultos trabalhadores e meio litro de leite por dia para todas as crianças chilenas. Em 1972, o Chile havia se tornado uma das sociedades mais igualitárias da América Latina. (2010, p.26)

Uma vez estabelecido o contexto da Guerra Fria, não surpreende que a política econômica chilena comece a incomodar alguns setores da sociedade, visto que recursos começaram a ser transferidos e empresas nacionalizadas. Com forte influência e apoio dos Estados Unidos, a elite chilena e os líderes políticos de oposição iniciam um processo de desestabilização da economia chilena, com o objetivo de colocar a prova e desacreditar o governo de Allende. Ainda que o governo, em razão de sua grande popularidade, tenha conseguido frear as ofensivas em um primeiro momento, elas não cessaram.

Com um aprofundamento na polarização e nos embates em razão das discordâncias políticas entre governo e oposição, as Forças Armadas chilenas entraram na jogada, articulando um golpe de Estado, fortemente apoiado pelos Estados Unidos, que via no regime socialista chileno uma ameaça à sua influência naquela região. Não por acaso, nas décadas de 70 e 80, diversos países da América Latina viviam sob regimes ditatoriais, amparados pela potência americana (inclusive o Brasil). O governo chileno, em meio a crises internas, assistiu, já em 1973, a uma série de manifestações, ameaças de greves por parte da classe média e um plano estadunidense para dar fim à política socialista de Allende. Winn argumenta que, no Chile, não há apenas uma revolução, mas uma contrarrevolução:

No fim, a contrarrevolução dos oponentes chilenos e estrangeiros à revolução de Allende, bem como as divisões e os erros dos próprios revolucionários, iriam prevalecer. Assim, em 11 de setembro de 1973, um golpe militar liderado pelo comandante do Exército, general Augusto Pinochet, conduziu a um fim violento a pacífica revolução do Chile. Durante os dias e as noites que se seguiram, sua ditadura militar impôs um reino de terror direitista que provocou o

"desaparecimento" de mais de três mil chilenos e "aprisionou" talvez cem mil, muitos dos quais foram torturados. (2010, p.27)

A ditadura militar durou cerca de 16 anos e foi marcada por uma brutal repressão política, com perseguições sistemáticas, torturas, execuções e desaparecimentos de opositores, além do fechamento do Congresso e da extinção de partidos políticos, seguindo um padrão semelhante ao das ditaduras militares na América Latina, como a brasileira. No entanto, para além da violência política, o regime chileno também se destacou por transformar o país em um laboratório econômico, onde os Chicago Boys (um grupo de economistas chilenos formados na Universidade de Chicago sob influência de Milton Friedman e outros teóricos neoliberais) puderam implementar, pela primeira vez em escala nacional, as políticas neoliberais que até então eram apenas teorias acadêmicas:

O "remédio" econômico cruel incluía uma drástica redução nas tarifas de uma média de 94% em 1973 para 10% em 1979, pondo fim à proteção que permitia às indústrias de substituição de importações do Chile sobreviver à competição externa. O gasto público foi reduzido à metade de seus níveis de 1973, como uma porcentagem do PIB, e várias outras empresas foram privatizadas. Os preços foram liberados e tanto os bancos quanto os mercados de capital saíram do controle governamental. (Winn, 2010, p.127)

O neoliberalismo passa a enxugar cada vez mais a presença do Estado, dispensando não apenas a presença estatal no mercado, mas principalmente nas políticas sociais. Os direitos civis são transformados em mercadoria ou em serviço. Portanto, o acesso a eles só é garantido através do poder de compra. No caso do Chile, a educação foi profundamente afetada por essa lógica, tornando-se mais um setor submetido às regras de mercado. Além disso, essa transformação trouxe consigo uma disputa pelo controle ideológico do espaço educacional, justificada por um discurso que alegava a necessidade de expurgar uma suposta contaminação esquerdista, garantindo assim, a manutenção de sua própria “revolução” neoliberal:

A descentralização da responsabilidade pela educação e por outros serviços públicos, em que era delegado às municipalidades poder suficiente, mas recursos insuficientes, que privilegiavam as municipalidades mais ricas e penalizava as pobres, também refletiam princípios neoliberais, assim como a tendência do regime de combinar princípios econômicos a objetivos pragmáticos. A descentralização da educação, por exemplo, minava o poder do esquerdista sindicato nacional dos professores e ajudava o regime a fazer um expurgo nos professores, nas bibliotecas e nos currículos escolares. (Winn, 2010, p.127)

A descentralização dos serviços públicos, como ocorrido na educação, implementada sob princípios neoliberais, reflete uma visão gerencial do Estado. A “tecnocracia”, como modelo de governo, defende a liderança de 'especialistas' (tecnocratas), que organizam a sociedade sob uma lógica de eficiência mercantil elevada à máxima expressão. Nessa

perspectiva, serviços essenciais, como saúde, cultura e educação, passam a ser geridos conforme os mesmos critérios técnicos e administrativos de uma empresa privada, como se fossem unidades produtivas orientadas por métricas de produtividade, custo-benefício e racionalidade econômica. Essa abordagem, porém, reduz direitos sociais a meros 'serviços' gerenciáveis, subordinando o bem público à lógica do mercado e transformando cidadãos em 'clientes' de um Estado subordinado aos interesses do mercado.

2.3 A educação na lógica do mercado: a neutralização do ensino como produto no modelo neoliberal

A escola enquanto instituição representa um projeto de sociedade. O neoliberalismo, ao elevar a racionalidade de mercado como princípio organizador da sociedade, promove uma visão empresarial da vida coletiva, na qual até mesmo direitos sociais são convertidos em mercadorias. Essa lógica se materializa nas políticas de austeridade, que priorizam sistematicamente a redução de gastos públicos, especialmente nas áreas sociais.

No campo educacional, tais políticas contribuem diretamente para alguns processos: de um lado, a despolitização do ensino, esvaziando seu potencial transformador; de outro, o progressivo sucateamento da educação pública, reforçando sua condição de serviço precarizado em vez de direito universal. Essa dinâmica consolida a educação como mais um espaço submetido à lógica mercantil, onde prevalecem critérios de eficiência econômica sobre as necessidades pedagógicas e sociais.

Em um cenário cada vez mais digitalizado, por exemplo, o Brasil assiste ao crescimento das chamadas EdTechs, empresas que constituem uma tipificação dos grandes empreendimentos tecnológicos (como as BigTechs²⁰) agindo dentro do setor educacional. Isso acontece por meio da intermediação online e virtual do ensino através da oferta de plataformas e aulas, que são utilizadas por alunos e professores.

Essas plataformas são vendidas enquanto uma inovação e revolução na educação, aprimorando o processo de ensino e aprendizagem. As plataformas atuam desde o ensino básico até o superior e corporativo. Apesar de se apresentarem como promotoras de um

²⁰ Ao definir uma espécie de “economia digital”, Srnicek (2018) refere-se a um contexto em que modelos de negócios dependem, cada vez mais, da tecnologia da informação, dados e internet. As BigTechs formam, hoje, o maior exemplo desses negócios. Essas empresas de tecnologia operam mundialmente monopolizando setores de busca, como o Google, e sendo instrumentos de modelagem de comportamentos, comunicação e consumo por meio de algoritmos e plataformas digitais. As Big Techs atuam predominantemente no setor de serviços, otimizando o ciclo do capital ao eliminar tempos improdutivos e acelerar processos de circulação e realização do valor. Sua operação vai além da simples intermediação tecnológica: elas se constituem como pilares centrais do modo de produção capitalista contemporâneo.

ensino inovador, com jogos educativos, aulas dinâmicas e plataformas interativas, as EdTechs são, em sua essência, empresas capitalistas. Como tal, operam sob a mesma lógica de mercado neoliberal que orienta as Big Techs: a busca pelo lucro. Santos (2024, p.3) coloca que

essas empresas desempenham um papel central na mediação de processos pedagógicos, fornecendo plataformas e ferramentas utilizadas por educadores e alunos. Essas empresas, muitas vezes, operam com modelos de negócios baseados na monetização dos dados pessoais, visando muitas vezes a venda de publicidade dirigida, sem o consentimento direto do usuário, que aceita os termos de serviço sem ler o documento digital.

Segundo Viana (2024), a preocupação dessas empresas tem sido a de qualquer outra empresa: oferecer retornos cada vez mais atrativos ao mercado, o que corrobora para a erosão da solidariedade, da responsabilidade pública e do comum. Assim como Google e Meta, essas empresas lucram com a vigilância algorítmica e muitas vezes convertem interações educacionais em commodities, seja por meio de assinaturas premium, venda de dados anonimizados ou publicidade segmentada. No Brasil, alguns exemplos de empresas que atuam nesse setor são:

- 1) Descomplica - plataforma online de estudos que abrange desde o vestibular até cursos próprios de graduação e pós-graduação. Apresenta-se como a “startup que dá aula”, promete resultados rápidos, assistentes de Inteligência Artificial e uma plataforma de fácil acesso.
- 2) Alura - plataforma online de cursos voltados para a área de tecnologia (programação, marketing digital, design, etc.). Apresenta-se como a maior escola online de tecnologia do Brasil, prometendo aulas sobre as tecnologias mais demandadas pelo mercado.
- 3) Eduk - plataforma online de cursos profissionalizantes (gastronomia, artesanato, beleza, etc.). Apresenta-se como a empresa que ensinará seus usuários a ganhar dinheiro através do empreendedorismo.

A expansão dessas empresas seguem uma lógica mundial e que muito tem a ver com a guinada do neoliberalismo, que permite com que direitos fundamentais sejam transformados em serviços e mercadorias. O projeto econômico que, como já exposto, defende a diminuição da interferência estatal na economia, nas políticas sociais e subordina diversos setores à racionalidade do mercado, atinge também a educação. Santos (2024, p.5) afirma que

a educação começa a ser vista como um produto a ser consumido, em vez de um direito social. Essa mercantilização transforma a relação entre educadores e alunos,

onde a educação é cada vez mais orientada por métricas de desempenho e lucro financeiro. As plataformas educacionais frequentemente utilizam algoritmos para personalizar a experiência de aprendizagem, mas esses algoritmos são, na verdade, formulações de interesses comerciais que podem desconsiderar a complexidade do aprendizado humano.

No âmbito do trabalho docente, as EdTechs promovem uma significativa reconfiguração da profissão, subordinando a atividade pedagógica à lógica algorítmica e quantificadora. Os professores veem sua prática progressivamente reduzida à condição de operadores de plataformas, onde seu desempenho é medido por métricas de engajamento e produtividade. A automação de funções tradicionalmente pedagógicas - como correção de atividades e acompanhamento de alunos - gera um duplo movimento: desvaloriza o saber docente, substituído parcialmente por sistemas de inteligência artificial; precariza as condições de trabalho ao expandir os contratos temporários e promover a terceirização em massa de tutores. Além disso, levanta sérias questões sobre o uso da imagem dos professores por tempo indeterminado, sem qualquer limite ou contrapartida.

Ademais, toda a dimensão humana, do questionamento, das discussões e do desenvolvimento da relação professor-aluno, é reduzida, ou mesmo perdida, dentro de um modelo que entende a educação como algo a ser gerido dentro de moldes empresariais e puramente técnicos. Nesse processo, estudantes e professores assumem involuntariamente o papel de clientes e consumidores. A educação, nesse contexto, é progressivamente resumida à lógica do capitalismo de vigilância²¹, onde o processo formativo se torna secundário frente à acumulação de dados e uma relação de clientela entre educadores e estudantes.

Esse movimento traz consigo um processo profundo de reificação das relações educacionais. A mediação tecnológica opera uma dupla transformação fetichizante: por um lado, a aprendizagem é reduzida a um conjunto de métricas quantificáveis - tempo de tela, taxas de conclusão, porcentagens de acerto - esvaziando seu caráter processual e dialético; por outro, as relações pedagógicas são convertidas em interações padronizadas via plataformas, onde algoritmos determinam unilateralmente conteúdos, ritmos e formas de avaliação. A educação, assim reificada, perde sua dimensão social e crítica, naturalizando-se como mais um domínio submetido à racionalidade instrumental do mercado, um dos pilares do projeto neoliberal.

Enquanto propagandeiam discursos de inclusão e inovação, essas empresas materializam na educação as contradições mais agudas do capitalismo tardio: a tensão entre o

²¹ Termo que se refere a uma nova nuance do capitalismo e que, de acordo com Shoshana Zuboff (2021), busca incentivar, persuadir, sintonizar e arrebanhar comportamentos em busca de resultados lucrativos, principalmente através do monitoramento online

potencial emancipatório da tecnologia e sua apropriação pelo capital; o conflito entre a necessidade social de educação pública e sua conversão em mercadoria digital, em um serviço, na maioria das vezes, pago; e a contradição entre o trabalho docente como prática crítica e sua subsunção aos imperativos do capitalismo de plataforma.²²

A ascensão das EdTechs é apenas um exemplo da lógica mercadológica da educação, na qual as relações humanas entre os professores e os alunos, bem como o caráter humanista e questionador do processo de ensino, são reduzidos a oferta de um serviço; serviço este que é medido através de métricas de eficiência que reforçam a ideia de que a escola, ou a aprendizagem, podem ser geridas tais quais empresas. Essa ideia de gerenciamento abre brechas para o crescimento de movimentos como o Escola Sem Partido, que creem ser possível uma suposta neutralidade ou tecnicidade completa do ensino, uma vez que este é compreendido como uma mera etapa na criação de mão de obra, estando, portanto, à mercê da lógica do mercado, e não de uma formação cidadã. Sader (2008, p.15) explica:

A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: "fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes". Em outras palavras, tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Em lugar de instrumento da emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema.

A educação não pode ser entendida quando descolada de seu meio ou, como coloca Mészáros, “não pode funcionar suspensa no ar” (2008, p.76). Por isso, sua lógica está diretamente ligada ao sistema em que se encontra: o capitalismo. Ainda no prefácio do livro “A educação para além do capital”, de István Mészáros, Emir Sader (2008) argumenta que para que a sociedade, inserida no contexto capitalista, entenda-se dentro de uma lógica onde todos são iguais perante a lei - ainda que a desigualdade social e jurídica se faça presente - a ideologia tem papel fundamental.

Essa ideologia, dentro do cenário educacional, opera de forma a ocultar as verdadeiras razões para as disparidades socioeconômicas, e formar, cada vez mais, força de trabalho a ser convertida em exploração neste mercado - que age na manutenção dessas desigualdades. A

²² Para Nick Srnicek (2018), o capitalismo de plataforma é um novo modelo de negócio hegemônico que surge em resposta à crise do capitalismo industrial. Sua essência é a intermediação e extração de dados: as plataformas não vendem produtos, mas criam mercados digitais (como Uber ou Amazon) que facilitam interações entre usuários. O verdadeiro produto, neste modelo, são os dados massivamente gerados por essas interações, que são monopolizados, analisados e utilizados para otimizar serviços, prever comportamentos e, acima de tudo, gerar lucro através de novos serviços orientados por essa inteligência, tornando os dados o recurso central da acumulação capitalista no século XXI.

condição para que esse projeto se concretize depende da conversão do processo educativo formal em uma lógica, majoritária ou estritamente, utilitária e mecanizada:

No reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos. Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que "tudo se vende, tudo se compra", "tudo tem preço", do que a mercantilização da educação. Uma sociedade que impede a emancipação só pode transformar os espaços educacionais em shopping centers, funcionais à sua lógica do consumo e do lucro. (Sader, 2008, p.16)

Reduzir a função da educação a uma mera transferência de conhecimento rígido, positivista e utilitarista é suprimir de seu cerne a incumbência basilar de formar sujeitos, e não apenas capacitar mão de obra. A formação de um indivíduo dentro de uma instituição formal de educação perpassa por uma série de processos subjetivos, que atuam através do fazer e desfazer de ideias, do embate, do questionamento, da construção de uma cidadania ativa, bem como a formação de relações que são humanas e que, por assim serem, contemplam as maravilhas, complexidades e contradições do ser. Ao tratar alunos como clientes, o conhecimento como um banco de dados, e o professor como a figura que repassa informações prontas, essa dimensão humanista se perde.

Historicamente, o poder da educação enquanto ferramenta de transformação é afirmada e defendida por diversos intelectuais das mais diversas áreas do conhecimento. Mészáros (2008) defende que a tarefa educacional é, ao mesmo tempo, a tarefa de uma transformação social ampla e emancipadora. Paulo Freire (2021), por sua vez, vai além. O patrono da educação brasileira apresenta uma crítica forte ao modelo neoliberal, alegando que esta ideologia é cínica e fatalista, pois recusa as dimensões utópicas e sonhadoras de um futuro melhor. Freire também critica uma visão de neutralidade, seja na escrita de sua pesquisa ou em sua prática docente, afirmando que “a escolha de um posicionamento não afasta a sua proximidade de uma ética rigorosa, afinal, o erro não é ter um ponto de vista - e demonstrá-lo - mas absolutizá-lo” (2021, p.16). Ao recusar-se a curvar aos interesses do lucro, Freire argumenta que:

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar "quase natural". Frases como "a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?" ou "o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século" expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora. Do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada. O de que se precisa, por isso mesmo, é o treino técnico indispensável à adaptação do educando, à sua sobrevivência. (2021, p.21)

Uma das principais críticas do autor se dá ao tipo de educação que impõe ao professor a posição de um depósito que transfere ao aluno, considerado um receptor passivo e vazio, uma carga de conhecimento muitas vezes de forma não crítica. A educação bancária - onde o aluno seria um “banco” - retira do estudante a posição de um indivíduo ativo, que têm contribuições válidas ao processo de aprendizagem. Essa ideia, atrelada aos ideais do neoliberalismo, contribuem para a chamada uberização da educação, onde a ideologia imposta pelo sistema precariza professores, desencoraja visões questionadoras do mundo e do *status quo* em prol de um ensino cada vez mais individualista e meritocrático.

O modelo exposto coloca-se de forma a preparar os estudantes para o mercado de trabalho, mas um mercado de trabalho cada vez mais instável e precário, que no pensamento de Freire é colocado pelos ideais neoliberais enquanto um destino inevitável. O educador defende justamente o contrário. Segundo ele, “o destino não é um dado, mas algo que precisa ser feito” (Freire, 2021, p.52).

Paulo Freire propõe, na contramão dessa ideia de um ensino acrítico, um processo de aprendizagem libertador. O aluno, nesse sentido, passa a ser um protagonista ativo do seu próprio processo em busca de conhecimento. Segundo ele, não basta depositar conhecimento, é necessário fazer com que o aluno faça parte do conteúdo, se reconheça nele, o questione e o desnaturalize. O processo de libertação - ou emancipação - tem a possibilidade de ocorrer a partir do momento em que o aluno se entende enquanto sujeito histórico que pode mudar a realidade ao seu redor.

O autor possuía uma grande preocupação social e prezava pela inclusão das camadas mais pobres e marginalizadas da sociedade. Sua abordagem de ensino era contra o autoritarismo e a favor da aprendizagem dialógica, onde o professor ensina ao aluno, mas o aluno também ensina ao professor. Em razão da defesa de uma educação que questiona, critica e busca libertar os oprimidos das amarras opressoras, Freire sofreu e sofre ataques de setores conservadores e extremistas que buscam apagar e desmerecer suas colaborações no âmbito da educação, ataques estes que iniciaram-se na ditadura militar e perduram até os dias atuais.

Alimentando-se dessa mesma lógica neoliberal, o movimento Escola Sem Partido encontra eco ao vilipendiar a figura do professor, rotulando seu trabalho como doutrinário, e ao vender a ideia de uma educação imparcial e apartidária. Freire, contudo, alerta que esta - ou qualquer defesa de uma educação neutra- é, na realidade, uma ferramenta de exclusão. Ao se recusar a reconhecer e debater as assimetrias sociais, ela se torna parcial a favor da manutenção do *status quo*, sendo, portanto, antagonista a qualquer projeto de inclusão real.

A exemplo, a Reforma do Novo Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017, representa uma transformação estrutural profundamente alinhada com uma lógica neoliberal. A lei, que começou a ser implementada entre 2022 e 2024, promove uma reorganização curricular radical, substituindo parte da formação geral comum pela oferta de itinerários formativos, com o objetivo declarado de flexibilizar o currículo e permitir que os estudantes se aprofundem em áreas de seu interesse. No entanto, na prática, essa flexibilidade opera como um mecanismo de aprofundamento das desigualdades. A lei estabelece que a carga horária seja ampliada para 3.000 horas, com 1.800 horas dedicadas à Formação Geral Básica (com base na Base Nacional Comum Curricular) e as 1.200 horas restantes destinadas aos itinerários.

É precisamente nessa divisão que reside o cerne do problema: para acomodar os itinerários sem aumentar o número de anos letivos, ocorreu um enxugamento do núcleo das disciplinas tradicionais. Matérias fundamentais para o pensamento crítico, como Sociologia, Filosofia, História e Artes, tiveram sua carga horária drasticamente reduzida ou foram integradas de forma superficial em áreas mais amplas, como "Linguagens e suas Tecnologias" e "Ciências Humanas e Sociais Aplicadas", perdendo sua identidade e profundidade.

A promessa de personalização por meio dos itinerários formativos esbarra na brutal assimetria de recursos entre as redes pública e privada. Enquanto escolas particulares podem oferecer itinerários sofisticados como "Robótica e Inteligência Artificial" ou "Economia Global", com laboratórios de ponta, a realidade da grande maioria das escolas públicas é a falta crônica de infraestrutura: salas superlotadas, ausência de laboratórios de informática, bibliotecas precárias e falta de acesso à internet de qualidade. Disciplinas propostas pela reforma, como "Jovens e o Mundo do Trabalho", "Projeto de Vida" e "Tecnologias Digitais", tornam-se, portanto, conteúdos abstratos e desconectados da realidade material dos estudantes, aprofundando o divórcio entre o prescrito na lei e o executado em sala de aula.

Outro ponto crítico da lei é a desconsideração das condições concretas de vida dos estudantes da rede pública. A implantação do "sexto horário", ou do turno integral, ignora que uma parcela significativa desses jovens precisa ingressar precocemente no mercado de trabalho para complementar a renda familiar. A reforma, ao ampliar o tempo de permanência na escola sem oferecer contrapartidas como auxílio-transporte ou alimentação, acaba por excluir e aumentar a evasão escolar justamente entre aqueles que mais dependem da escola

pública. Atualmente, o governo de Luís Inácio Lula da Silva instituiu o programa Pé-de-meia²³, na tentativa de atenuar essa problemática.

Do ponto de vista pedagógico e social, a ênfase em disciplinas como "Projeto de Vida" e no estímulo ao "empreendedorismo" sinaliza uma mudança de foco: de uma formação integral, humanista e cidadã, para uma formação utilitarista, pautada pelo individualismo e pela adaptação ao mercado. O objetivo parece ser moldar um jovem "empreendedor de si mesmo", responsável por seu próprio sucesso em um mercado de trabalho cada vez mais precarizado, em detrimento de uma educação que promova a compreensão das estruturas sociais, o pensamento crítico e a coletividade:

O neoliberalismo, em sua versão educacional, tem se materializado, no Brasil, com o “Novo Ensino Médio”. Na prática, constatam-se entes privados atuando na formulação das políticas educacionais, modificando regramentos através do parlamento e ocupando espaços estratégicos em comissões. Vê-se, assim, que está em curso a forma de pensar e trabalhar a educação como produto e como oferta, sendo o educando um consumidor. Não seria possível tal engenharia institucional sem os agentes do mercado atuando no Estado e sem o ajustamento normativo do sistema educacional aos princípios que regem a governamentalidade neoliberal. Isto tem impactado diretamente no currículo, promovendo estreitamento da missão da educação como mera preparação para o trabalho, mudanças na gestão do sistema educacional e das instituições escolares, através da descentralização e flexibilização baseada na concorrência como princípio e gestão empresarial como forma de governamentalidade. (Lima; Monteiro; Santos, 2024, p.71-72)

Apesar das diversas contribuições produzidas por Paulo Freire, a educação brasileira caminha a passos lentos no que diz respeito a uma educação emancipatória e libertadora. Laval (2019) inicia seu livro “A escola não é empresa” afirmando que a educação está sofrendo uma crise de legitimidade. Esse movimento de invalidar a escola enquanto instituição de formação de pensamento faz parte de um processo que transcende os setores educativos. Chartier diz que, hoje em dia, em várias partes do mundo, “as liberdades acadêmicas e os conhecimentos críticos são os alvos de políticas obscurantistas” (2022, p.20).

A herança do Iluminismo, com sua promessa de emancipação humana através do progresso linear guiado pela razão científica, moldou profundamente a trajetória das sociedades ocidentais. No entanto, a experiência traumática do século XX - marcada por guerras mundiais, genocídios e regimes totalitários que instrumentalizaram a técnica e a ciência para fins de destruição - iniciou um processo de profunda desilusão com essa narrativa. Este fenômeno é intensificado nas últimas décadas com o colapso de alternativas sistêmicas, como o socialismo real, e a hegemonia global do projeto neoliberal. Este último,

²³ O Pé-de-Meia é um programa criado pela Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024, que oferece incentivo financeiro a estudantes do ensino médio de colégios públicos para estimular a permanência e a conclusão dos estudos, além da participação em exames educacionais nacionais e subnacionais.

longe de realizar os ideais de liberdade e prosperidade generalizada, operou uma transmutação de direitos sociais em mercadorias, onde o acesso à saúde, educação e segurança é mediado exclusivamente pela capacidade de consumo.

Esse contexto gera o que o sociólogo Hartmut Rosa (2019) denomina de "crise de temporalidade" ou "aceleração social". Vivemos em uma condição na qual a mudança social ocorre em um ritmo tão vertiginoso que impossibilita a assimilação crítica do passado, torna o presente um campo de incerteza e esvazia o futuro de projetos coletivos de longo prazo, substituindo-o por um horizonte de riscos e contingências. Neste cenário de presentismo esmagador (conceito aproximado ao do historiador François Hartog, que denomina uma temporalidade em que vive-se o eterno presente), a própria via emancipatória iluminista, que via no conhecimento e na educação os pilares para a autonomia do sujeito, entra em crise.

O saber é frequentemente cooptado pela lógica instrumental do mercado, transformado em capital humano para a competitividade individual, e perde sua força como ferramenta de crítica social e construção de um futuro comum substantivamente mais justo. Dessa forma, o projeto de libertação pela razão torna-se obsoleto não por falha intrínseca, mas por ser desarticulado pelas estruturas aceleradoras e neoliberais que dominam a experiência temporal contemporânea.

2.4 Liberal na Economia, Conservador nos Costumes: a ideologia conservadora brasileira, o anticomunismo e a religião

A formação histórica e social do Brasil é marcada por uma série de paradoxos que revelam uma constante: a tendência à modernização conservadora. Esse processo peculiar garantiu mudanças na forma, mas manteve intactas as estruturas de poder e privilégio profundamente arraigadas na sociedade. A Independência do país em relação a Portugal teve como figura central um português, Dom Pedro I. A abolição da escravatura indenizou senhores, e não escravizados. Nossa República foi conquistada através de um golpe, e teve como primeiro presidente um militar. E, por fim, nosso liberalismo é conservador.

Nessa lógica, este tópico busca compreender as raízes de uma das ideologias preponderantes na sociedade brasileira atual: liberal na economia e conservadora nos costumes. O liberalismo, que na Europa fora defendido pela burguesia com uma ampla crítica às linhagens de sangue e aos privilégios da aristocracia, no Brasil, encontrou limites significativos - o que foi resultado de uma importação estrangeira adaptada para se encaixar no "jeitinho brasileiro".

A adoção desse caminho político não é um mero acaso, mas uma estratégia que encontra eco em um segmento significativo da população. Conforme atestado por pesquisa do IBOPE²⁴ em 2018, 55% dos brasileiros se autodeclararam conservadores, um dado que delinea um importante eixo de valores no espectro social do país. Esse conservadorismo manifesta-se primordialmente na esfera dos costumes, ancorado em uma visão tradicional de família, em convicções religiosas cristãs e em um modelo específico de educação. Ao identificar essa maioria, torna-se inevitável e crucial estabelecer a relação direta entre esse imaginário social e o projeto educacional que ele defende – e, talvez de forma ainda mais veemente, aquele que ele rejeita.

O pensamento conservador, ao privilegiar a manutenção de "bons valores cristãos" e de uma estrutura familiar tradicional, frequentemente se coloca em oposição a avanços sociais protagonizados por grupos marginalizados (como comunidades LGBTQIAPN+, movimentos feministas e populações negras e indígenas). No campo educacional, essa visão se traduz na defesa de um modelo que priorize a transmissão de um conhecimento tecnicista, "neutro" e "imparcial", que busque a reprodução e manutenção desses valores, interpretando-os como universais e incontestáveis.

De modo contundente, esse mesmo grupo se mobiliza contra qualquer modelo educacional que considere uma "ameaça" a esses pilares. Isso inclui a rejeição às práticas pedagógicas que promovam o pensamento crítico, o debate sobre gênero e sexualidade, a história e cultura afro-brasileira e indígena, e qualquer conteúdo que seja percebido como uma relativização ou questionamento de sua ordem moral. Portanto, a compreensão desse percentual de 55% vai além de um simples número; ela revela o cenário de uma disputa cultural acirrada, na qual a escola é entendida como o principal campo de batalha para a preservação de um mundo ou a construção de outro.

Emília Viotti da Costa (2010) afirma que as elites brasileiras, ainda no período colonial, expurgaram as feições radicais do liberalismo (que previa uma ruptura com o absolutismo europeu e os privilégios aristocráticos, pregando ideais como igualdade perante a lei e liberdade de mercado) e a transformaram em uma ideologia conservadora e antidemocrática. Os primeiros liberais brasileiros eram, em sua maioria, intelectuais que realizaram seus estudos na Europa devido à carência de universidades no país naquele período. Ao voltarem, importaram ideias liberais e as empregaram na luta contra as estruturas coloniais, argumentando que o monopólio comercial e as instituições portuguesas impediam a

²⁴ Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/pesquisa-compara-dados-de-2010-e-2018>. Acesso em: 25 jul. 2025.

implementação do livre comércio, visto como essencial para o progresso. Viotti da Costa prossegue:

No Brasil, os principais adeptos do liberalismo foram homens cujos interesses se relacionavam com a economia de exportação e importação. Muitos eram proprietários de grandes extensões de terra e elevado número de escravos e ansiavam por manter as estruturas tradicionais de produção ao mesmo tempo que se libertavam do jugo de Portugal e das restrições que este impunha ao livre comércio. As estruturas sociais e econômicas que as elites brasileiras desejavam conservar significavam a sobrevivência de um sistema de clientela e patronagem e de valores que representavam a verdadeira essência do que os liberais europeus pretendiam destruir. Encontrar uma maneira de lidar com essa contradição (entre liberalismo, de um lado, e escravidão e patronagem, do outro) foi o maior desafio que os liberais brasileiros tiveram de enfrentar. (2010, p.135-136)

Uma das maiores contradições do liberalismo brasileiro reside, portanto, no profundo abismo entre sua teoria e a realidade nacional. Enquanto a doutrina liberal pregava a igualdade formal perante a lei e a extinção de privilégios, a estrutura social do país era alicerçada em uma rígida hierarquia sustentada pela escravidão e por relações de clientelismo, na qual as esferas pública e privada se confundiam - um sistema que a sociologia classificaria como “patrimonialismo”. Esse sistema, da política de favores, é uma das permanências da história brasileira e não cessa com o fim do período colonial, ou mesmo com o fim do império brasileiro. A esse respeito a antropóloga Lilia Schwarcz comenta:

A contaminação de espaços públicos e privados é uma herança pesada de nossa história, mas é também um registro do presente. A concentração da riqueza, a manutenção dos velhos caciques regionais, bem como o surgimento dos “novos coronéis” e o fortalecimento de políticos corporativos mostram como é ainda corriqueiro no Brasil lutar, primeiro, e antes de mais nada, pelo benefício privado. Essa é uma forma autoritária e personalista de lidar com o Estado, como se ele não passasse de uma generosa família, cujo guia é um grande pai, que detém o controle da lei, é bondoso com seus aliados, mas severo com seus oponentes, os quais são entendidos como “inimigos”. (2019, p. 87)

O próprio liberalismo europeu, vale lembrar, já era alvo de críticas que apontavam como ele, na prática, não eliminava os privilégios, mas sim os substituíam: os privilégios de linhagem e sangue cediam lugar aos privilégios de capital, consolidando o domínio da burguesia. No Brasil, contudo, essa transição assumiu contornos ainda mais peculiares e incompletos. O liberalismo foi adotado de forma seletiva e instrumental, aplicando-se quase exclusivamente à esfera econômica, e mesmo assim, apenas até o ponto onde não ameaçasse as elites locais. O que verdadeiramente governava as dinâmicas sociais e políticas era um conservadorismo arraigado, avesso a transformações profundas que pudessem alterar a pirâmide social. Mais do que um sistema político, a adoção desse “liberalismo às avessas” era uma arma ideológica:

[...] o compromisso das elites brasileiras com as ideias liberais não foi um simples gesto de imitação cultural, expressão de uma cultura colonial e periférica subordinada às ideias e aos mercados europeus. O liberalismo não foi um simples capricho das elites brasileiras, e os slogans liberais não foram usados meramente como símbolos do status "civilizado" dos que os invocavam, se bem que para alguns tenham sido apenas isso. Para a maioria, no entanto, as ideias liberais eram armas ideológicas com que pretendiam alcançar metas políticas e econômicas específicas. (Costa, 2010, p.136)

Dessa forma, o liberalismo clássico no Brasil esbarrou, desde sua origem, em um limite intransponível: a escravidão. Esta instituição, antiliberal por excelência, negava o direito fundamental à propriedade de si mesmo - princípio basilar de qualquer contrato social liberal. Superada formalmente em 1888, a lógica excludente que a sustentava não foi extinta, mas sim transmutada. Os novos limites do projeto liberal passaram a ser os avanços de grupos minoritários. Ao buscarem efetivar seus direitos e contestar hierarquias secularizadas, esses grupos desafiam os privilégios de uma versão conservadora e seletiva do liberalismo que sempre se recusou a abrir mão. O "liberalismo clássico" encontra sua versão atualizada no neoliberalismo, já mencionado.

Nesse contexto, a troca de favores, núcleo da ideologia conservadora e patrimonialista que se formou, não apenas persistiu como se adaptou perfeitamente às estruturas formais de uma república democrática de direito. O Estado tornou-se frequentemente moeda de troca para a manutenção de poder, ainda que dentro de um projeto neoliberal que prega seu enxugamento.

O fenômeno do "centrão"²⁵ é a tradução contemporânea mais evidente do patrimonialismo em sua veste atual. Ele atua como um braço político que sistematicamente atravança políticas educacionais progressistas, sabotando reformas que poderiam ameaçar a ordem tradicional de valores e, por extensão, a base de seu poder. Um caso paradigmático foi a narrativa fabricada em torno do chamado "kit gay". Essa estratégia, justificada pela falaciosa premissa de que professores "estimulariam" a homossexualidade, revela um *modus operandi*: a manipulação do debate público por meio do pânico moral. O projeto elaborado pelo Ministério da Educação em 2011, na verdade,

teve como principais resultados a criação de dois produtos específicos: o primeiro é um conjunto de recomendações elaborado com o intuito de revisar, formular e implementar políticas públicas que enfoquem a questão da homofobia; [...] o segundo é a incorporação e institucionalização de uma estratégia de comunicação

²⁵ O "centrão" é uma coalizão informal de partidos de centro e centro-direita no Congresso Nacional brasileiro, sem um projeto político definido, mas com forte base no pragmatismo e na troca de apoio político por cargos, recursos orçamentários e benesses. Historicamente, seu principal objetivo é garantir influência e acesso ao poder executivo, independentemente de quem esteja no governo, atuando como uma base de sustentação crucial em troca de benefícios no jogo de negociações e emendas parlamentares.

para trabalhar a homossexualidade de uma maneira mais consistente nos contextos educativos. (Roso; Romanini; Cademartori, 2017, p.409)

O kit anti-homofobia, assim denominado pelo governo, era nada mais que uma medida estatal voltada para um público marginalizado que demanda políticas de amparo para que possam viver uma vida digna, que é assegurada pela Constituição. O objetivo real do atravancamento dessa medida não era debater educação, mas vetar qualquer discussão sobre diversidade que pudesse enfraquecer visões de mundo hierárquicas e conservadoras, demonstrando como o patrimonialismo utiliza instrumentos modernos para perpetuar controles arcaicos.

Outra dimensão fundamental para decifrar o ideário que sustenta projetos como o Decreto-Lei nº 477 e o "Escola Sem Partido" é o poder discursivo do anticomunismo, que faz parte do imaginário ideológico da população brasileira há muitos anos. Essa crença na iminência de uma "ameaça comunista", frequentemente repaginada sob o fantasma do "marxismo cultural", constitui um repertório retórico historicamente mobilizado pelas elites brasileiras em períodos de crise para legitimar medidas autoritárias e antidemocráticas.

O espectro comunista cresceu principalmente após a Revolução Bolchevique e se espalhou ao redor de todo o mundo com a Guerra Fria. O anticomunismo é ingrediente essencial para compreensão da expansão da extrema direita, afinal os grupos utilizam o rechaço ao projeto disseminado por Marx como forma de capturar insatisfações, medos e ressentimentos. O bode expiatório ideal. Ao longo da história brasileira um imaginário de guerra permanente contra a ideologia fora utilizado com o objetivo de ganhar adesão popular em momentos de crise. Motta argumenta que

durante os cerca de 70 anos compreendidos entre a Revolução de outubro de 1917 e a crise do socialismo real ocorrida na virada da década de 1980 para 1990, o comunismo tornou-se muito mais que um espectro. A ascensão dos bolcheviques ao poder na Rússia causou um impacto muito forte: o que antes era somente uma promessa e uma possibilidade teórica transformou-se em existência concreta. O entusiasmo e a esperança dos revolucionários somados à crise da sociedade liberal, emergente no contexto pós-Primeira Guerra, provocaram considerável crescimento da influência dos ideais comunistas. (2000, p.5)

A transformação do espectro em realidade, no contexto do surgimento da União Soviética, trouxe consigo um crescimento do rechaço ao comunismo - o anticomunismo. Trata-se de uma estratégia política de longa duração. Foi assim durante o Estado Novo de Getúlio Vargas, com a repressão à Intentona Comunista, de 1935, e fabricação do Plano Cohen - uma suposta conspiração comunista forjada para justificar o golpe que instaurou a ditadura do Estado Novo de 1937. O mesmo espectro serviu como narrativa central para

legitimar o golpe militar de 1964, apresentado como uma ação "redentora" para salvar o país da subversão.

Para que esse ódio fizesse sentido, foi necessário construir uma narrativa que colocasse o comunismo como um perigo, não só para as elites burguesas - como de fato a teoria propõe - mas para toda a população em geral. Os interesses de classes antagônicas são colocados como objetivos equivalentes, ainda que não sejam. Constrói-se o discurso de que o comunismo irá perseguir e dar fim às religiões cristãs. As crianças serão degeneradas, transformadas em guerrilheiras, ou militantes políticas, como dito por Jair Bolsonaro. Questões de sexualidade são postas, de forma a capturar um medo e recusa conservadora, afirmando que o comunismo incentiva a homossexualidade.

Motta (2019) desenvolve a ideia de que o Brasil sofreu quatro ondas anticomunistas. A primeira, após a Revolução Russa; a segunda com Getúlio Vargas na década de 30; a terceira durante a ditadura militar e seus desdobramentos; e a quarta, e atual, ressurgiu com o antipetismo. Estes grupos são contrários a políticas de esquerda, particularmente do Partido dos Trabalhadores (PT), que objetivam reformar algumas estruturas sociais através da transferência de renda, ampliação de direitos e promoção de uma maior equidade nas relações de gênero, raça e classe, vistas por seus críticos não como justiça social, mas como uma "doutrinação" ou "subversão" dos valores tradicionais. Motta argumenta:

os discursos antipetistas recorrem bastante à estratégia de conectar os Estados inspirados na matriz soviética (em especial Cuba) aos governos liderados pelo PT, como se houvesse forte linha de continuidade. Reside aí o principal ponto de contato entre o anticomunismo tradicional e o antipetismo, o que levou os propagandistas de direita a criarem expressões como lulocomunismo e comunopetismo [...] A estratégia discursiva é conectar os governos petistas a tal história de violência e sofrimento, com isso procurando convencer o público de que eles são perigosos e deveriam não apenas sair do poder, mas ser eliminados do tema político. (2019, p.12)

Mais do que a crítica a políticas econômicas, o antipetismo surge e se fortalece ao criticar veementemente políticas e ideias de esquerda associadas à pauta dos costumes, tão cruciais para a identidade dos "liberais conservadores". Esse ponto é essencial na construção da narrativa da nova direita brasileira, pois é ele quem produz a sustentação emocional e moral para o ataque sistemático à educação. É na defesa de uma suposta "neutralidade" ou de "valores tradicionais familiares" que se encontra a justificativa para combater um projeto educacional que busca promover a diversidade, a pluralidade de identidades, raça, etnias e religiões. Nesse sentido, o autor prossegue:

os governos petistas são acusados de estimular demandas de minorias que os propagandistas de direita veem como artificiais ou mesmo perigosas. Nos quatro autores podemos encontrar manifestações de antipatia em relação a tais movimentos

sociais, especialmente contra o feminismo. No entanto, [Olavo de] Carvalho se destaca como o mais conservador do grupo, pois, além das feministas, ele ataca bastante o movimento gay, usando a ofensiva alcunha "gayzismo [...] Também no campo da educação a direita apresentou queixas, acusando os petistas de estimularem a expansão da educação pública de maneira a destruir a alta cultura e rebaixar a qualidade do ensino, ao mesmo passo utilizando o sistema escolar para difundir ideias comunistas entre os jovens (Motta, 2019, p.14)

Notavelmente, esse imaginário anticomunista não é uma relíquia do passado, pois ele mantém profunda ressonância no cenário político contemporâneo. Sobrevive em slogans como "nossa bandeira jamais será vermelha" e em alertas apocalípticos contra a possibilidade de o Brasil "virar uma Cuba ou Venezuela". Essas metáforas, embora vagas, operam um potente discurso de medo, permitindo que agendas de cerceamento educacional e de supressão de liberdades civis e autonomia educacional, como as simbolizadas pelo Escola Sem Partido, sejam apresentadas não como ataques à democracia, mas como sua última linha de defesa contra um inimigo interno fabricado.

O antiesquerdismo e o fantasma comunista, que só aparecem como espectros, sem cara, corpo e matéria, são catalisadores de afetos, motores da polarização política e construção constante de inimigos, que mudam de forma, mas permanecem em essência. A recusa ao comunismo é uma das bases e principais justificativas para as constantes agressões ao processo educacional e aos educadores. Seu lastro é visível tanto no período autoritário do Decreto-Lei 477 - que institucionalizou a censura e o arbítrio dentro das universidades, criminalizando a oposição à ditadura - quanto na atualidade, com projetos como o ESP. Herdeiro direto dessa influência anticomunista, o movimento repete a estratégia de criar um inimigo interno (o "doutrinador"). Assim, o fantasma do passado assombra o presente, demonstrando que a luta pelo controle da educação é um eixo permanente que reflete distintos projetos de poder.

Não obstante, outro fator essencial e estruturante na composição da ideologia brasileira é a profunda influência da religião de base cristã. O país foi, não apenas colonizado, mas também catequizado por ordens religiosas católicas, como jesuítas, que atuaram como agentes fundamentais do projeto colonial português. Esse processo não se limitou à conversão forçada dos povos originários e dos africanos escravizados, mas impregnou as estruturas sociais, a cultura, os hábitos e a própria formação do Estado nacional, estabelecendo uma moralidade pública ligada aos dogmas da Igreja. Nos últimos anos, assistimos a uma significativa transformação nesse panorama religioso histórico.

As denominações evangélicas, notadamente as neopentecostais, vêm experimentando crescimento exponencial, um fenômeno que vai muito além da esfera estritamente religiosa.

Esse crescimento é acompanhado por um projeto de conquista de espaço e representação política, que se materializa na formatação de uma poderosa bancada parlamentar e na influência direta sobre o processo legislativo e eleitoral. Este movimento busca, de maneira assertiva, traduzir seus preceitos morais e doutrinários em políticas de Estado, tornando-se um ator decisivo na polarização cultural e no fortalecimento de uma agenda conservadora que frequentemente se coloca em oposição direta aos avanços em direitos sociais, à laicidade estatal e às políticas educacionais baseadas no pluralismo e na criticidade.

Esse projeto religioso, por muitas vezes, estabelece uma relação simbiótica e direta com o projeto anticomunista e antipetista. Ele instrumentaliza narrativas apocalípticas que afirmam como tais ideologias possuem a intencionalidade maligna de destruir a religião, subverter as bases familiares tradicionalmente instituídas por ela e corromper crianças e adolescentes por meio de uma suposta doutrinação e conversão sexual e política:

O anticomunismo de base cristã é particularmente visceral, pois percebe na doutrina revolucionária um questionamento básico dos fundamentos das instituições religiosas. O comunismo não era apenas um programa de revolução social e econômica, mas uma filosofia e um sistema de crenças que concorria com a religião ao fornecer uma explicação para o mundo e uma escala de valores, ou seja, uma moral. (Motta, 2019, p.5)

Nesse sentido, alguns segmentos do cristianismo encontram no anticomunismo uma bandeira para unir seus fiéis em torno de seus objetivos próprios. O autor prossegue:

As fontes cristãs colocavam bastante ênfase no tema da ameaça moral aos valores da “boa sociedade”. Para minar as forças do catolicismo seria necessário corromper os costumes e afastar o povo dos ensinamentos da moralidade cristã. Sobretudo, os revolucionários desejariam destruir o pilar central do edifício cristão, a família, que constituía a base da instituição religiosa e da própria sociedade. Da suposta ameaça à moral representada pelos comunistas decorria serem tachados de dissolutos, sedutores, corruptos, mentirosos, cínicos, caluniadores e assassinos, dentre outros adjetivos. O tema da corrupção comunista passava pelo temor das mudanças de comportamento sexual, já que eles pregavam uma nova moral considerada libertina pelos cristãos. (Motta, 2019, p.6)

Em meio a esse discurso, figuras abstratas como a "ideologia de gênero" ou o "marxismo cultural" são personificadas como inimigos concretos, operando uma estratégia de satanização do oponente político. Essa retórica, ao traduzir disputas políticas e projetos de sociedade em uma luta metafísica entre o bem e o mal, faz com que a preocupação moral transcenda os círculos religiosos e se espalhe de forma prática pelo imaginário social. Ela oferece um rosto e uma narrativa simplificada para medos complexos, catalisando o pânico moral e legitimando a adesão a agendas autoritárias em defesa de uma ordem supostamente ameaçada. Dessa forma, a fé é invocada não apenas como um conjunto de crenças, mas como um instrumento potente de mobilização política e de construção de um inimigo comum.

A discussão aqui proposta não tem a intenção de esgotar as múltiplas faces da ideologia conservadora brasileira, mas de realizar um recorte que dialogue diretamente com o contexto social e político no qual se inserem os dois projetos educacionais que serão analisados. As raízes do nosso liberalismo escancaram uma face conservadora, que perdura ao longo da história, transformando-se apenas o suficiente para operar na manutenção de privilégios seculares. O anticomunismo, por sua vez, molda um imaginário social que une bandeiras diferentes em torno da recusa ao projeto marxista. Já a religião de base cristã, quando instrumentalizada politicamente, fomenta um pânico moral que marginaliza ainda mais grupos já vulneráveis às mazelas sociais.

Todas essas nuances ideológicas convergem em um mesmo sentido: direcionar parte da “culpa” pelos atrasos e desigualdades do país para as bases educacionais, atacando o pensamento crítico como fonte de subversão da ordem estabelecida e corrupção dos valores tradicionais, desviando assim o foco das verdadeiras causas estruturais dos problemas nacionais. Uma vez identificados, surge a necessidade de conter os culpados. As artimanhas para cumprir esse objetivo perpassam, necessariamente, pela criação do consenso, ou seja, uma narrativa que precisa convencer um grande número de pessoas de que, neste caso, os professores são os maiores responsáveis por uma suposta degeneração de crianças. Quando essa narrativa se estabelece no imaginário social, ela cria uma blindagem poderosa: qualquer ação contra os educadores, por mais extrema que seja, pode ser legitimada sob o pretexto de combater uma ameaça supostamente maior.

2.5 A Fabricação do Consenso: intelectuais e a construção da hegemonia

A pergunta que introduz o clássico livro “Os intelectuais e a organização da cultura” (1995), do pensador italiano Antonio Gramsci, diz respeito à formação da classe intelectual: seria ela um grupo autônomo e independente ou cada camada social possui sua própria categoria especializada? O questionamento de Gramsci também abre este tópico, pois a resposta que daremos a ele - no contexto aqui apresentado - é essencial para a construção da linha de pensamento que coloca as elites intelectuais, bem como seus líderes e gurus, como artífices da ideologia que se impõe dominante uma vez que possui os meios de ser. Ao monopolizar os mecanismos de construir hegemonia, tornam-se, portanto, senso comum.

Antes de amarrar essa ideia, no entanto, é preciso entrelaçar a teoria com a realidade material que se apresenta tanto nos escritos do Decreto-lei 477 quanto no PL do Escola Sem Partido. Neste momento, partimos do pressuposto de que ambos possuem algo em comum: a recusa à ideologia esquerdista e a acusação de doutrinação em salas de aula. Uma vez

estabelecida essa premissa, é necessário perguntar quem recusa, quem acusa, por que esses grupos conseguem tanta adesão e qual é o principal objetivo da disseminação destes projetos.

O filósofo francês Étienne de La Boétie, ainda no século XVI, questionou em sua obra, “Discurso da Servidão Voluntária” (2017), por que os seres humanos se submetem a um poder tirano, e em que medida essa submissão é consciente e voluntária. Uma de suas premissas centrais é que a conformidade oferece uma certa comodidade: um conforto que traz estabilidade e afasta a angústia provocada por mudanças profundas.

La Boétie indaga, com certa revolta, como os homens podem tolerar a tirania de um indivíduo cujo poder só existe porque é concedido por aqueles que sofrem sob sua opressão. Para ele, essa devoção não resulta de uma força irresistível, mas de uma espécie de sedução coletiva por uma figura que concentra poder. Nesse caso, utilizamos a teoria do autor não apenas para entender a submissão a um líder, mas a uma ideologia.

Fazendo um paralelo com a realidade contemporânea, a teoria de La Boétie ajuda a compreender por que muitas pessoas aderem a discursos que atribuem os problemas sociais - como atrasos, desigualdade, violência e corrupção - a supostos “inimigos” internos, como professores, instituições de ensino e minorias. Em vez de enfrentar as causas estruturais complexas, é mais cômodo adotar narrativas simplistas que responsabilizam grupos específicos, preservando assim uma sensação de ordem e segurança. Essa postura reflete o que La Boétie chamou de servidão voluntária: um consentimento ativo, que é visto pelo autor como uma escolha:

São, portanto, os próprios povos que se deixam ou, ainda, se fazem maltratar, pois ao pararem de servir estariam livres; é o povo que se subjuga, que corta a própria garganta, que, podendo escolher entre servir ou ser livre, abandona a liberdade e toma o jugo, que consente com seu infortúnio e até mesmo o busca. (La Boétie, 2017, p.17)

O trecho evidencia, portanto, uma permissividade popular - voluntária - que se dá por diversas razões, sendo uma delas a criação de um hábito, uma religiosidade em torno do soberano ou mesmo de estratégias de dominação que demonstram que o povo escolhe voluntariamente a sua própria servidão. No contexto educacional, essa lógica se manifesta quando setores da sociedade apoiam movimentos que buscam censurar o pensamento crítico nas escolas, visto como uma ameaça a valores tradicionais e a uma visão de mundo estabelecida. A adesão a tais movimentos pode ser entendida como uma forma moderna de servidão voluntária: em vez de questionar estruturas de poder profundas, opta-se por atacar aqueles que as problematizam, criando um bode expiatório que desvia o foco das verdadeiras raízes dos problemas sociais.

A escolha de atacar determinados projetos de educação crítica, embora aparentemente protetora de valores tradicionais, reproduz, no plano ideológico, o mesmo mecanismo descrito pelo filósofo: a renúncia coletiva à liberdade de pensar, em troca do conforto oferecido por certezas simplificadas e inimigos definidos. Desse modo, a servidão voluntária revela-se não como um resquício do passado, mas como uma chave poderosa para compreender formas contemporâneas de dominação e consentimento. Diferente de La Boétie, partiremos do ponto onde a servidão, seja a um tirano ou a uma ideologia, não é uma escolha voluntária, mas resultado de uma estrutura de dominação que utiliza suas ferramentas para fabricar um senso comum, e ao fabricá-lo, consegue, a partir dele, estabelecer parâmetros morais e valores naturalizados como autônomos e livres de ideologia.

Gramsci argumenta que “a elaboração das camadas intelectuais são essenciais para o desenvolvimento da ideologia dominante e, mais que isso, a elaboração desse grupo não ocorre num terreno democrático abstrato, mas de acordo com processos históricos tradicionais muito concretos” (1995, p.10). Ou seja, quem produz o pensamento em uma sociedade não o produz ao acaso. O pensador italiano acredita que essas camadas são sempre as mesmas: aquelas que dominam também economicamente e que, portanto, precisam de legitimação ou explicações para operar a manutenção de seu poder. Gramsci segue:

Os intelectuais são os “comissários” do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso “espontâneo” dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce “historicamente” do prestígio (e, portanto, da confiança) que o grupo dominante obtém, por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparato de coerção estatal que assegura “legalmente” a disciplina dos grupos que não “consentem”, nem ativamente nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade, na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais fracassa o consenso espontâneo. (1995, p.11)

A linha de pensamento desenvolvida por Gramsci nos cabe perfeitamente. Ao dizer, por exemplo, que o aparato estatal assegura a obediência legal daqueles que não consentem, podemos criar um paralelo com a ditadura militar brasileira, na qual o Estado, através de ferramentas jurídicas, censurava e perseguia opositores. O Decreto-Lei 477 traduz essa aparelhagem, representando um respaldo legal que, segundo o *site* da Comissão da Verdade de Minas Gerais²⁶, tinha como principal objetivo desestruturar e fragilizar a mobilização de movimentos estudantis. Lira, ao tratar da lei educacional na ditadura, constata que

o direito é um fato jurídico, mas ocupa um lugar específico no sistema social, pois também é um fato econômico, político e ideológico. O direito é atravessado pelas lutas de classe na sua própria constituição, interpretação e exercício. O próprio

²⁶ Disponível em: <http://www.comissaodaverdade.mg.gov.br/handle/123456789/1109>. Acesso em: 4 de dez de 2025.

vigor da norma, do seu nascimento até a sua substituição, se relaciona à dinâmica do conflito social. A lei está articulada às relações de produção, que dependem dela para o seu próprio funcionamento. A lei assume o caráter ideológico legitimando o poder de classe, constituindo um aparato central nas funções de hegemonia social como instrumento de mediação e reforço das relações de classe existentes. Assim como na Inglaterra do século XVIII, o ambiente educacional no Brasil da ditadura estava saturado da noção de lei. (Lira, 2010, p.18-19)

O autor expõe uma linha de pensamento que vai ao encontro da teoria gramsciana: quando a hegemonia e o consenso “espontâneo” falham, o Estado recorre às suas ferramentas de poder, coagindo uma obediência através da força. A abertura democrática brasileira, marcada pela impunidade aos agentes da ditadura e pelo discurso saudosista de setores reacionários, deixou expostas as fraturas de uma ferida histórica que não cicatrizou como deveria. Essa condição permitiu que uma elite intelectual, detentora de prestígio e poder midiático, político e econômico, atuasse no sentido de reabilitar aspectos do autoritarismo, fabricando um consenso em torno de uma memória distorcida do regime e fabricando um passado que abre brechas para projetos autoritários.

A reflexão sobre a força da memória saudosa da ditadura conecta-se com outro tópico desenvolvido por Gramsci na citação acima: a dominação que se impõe pela violência física não é necessária se as narrativas, vendidas como naturais ou neutras, forem suficientemente convincentes. No Brasil contemporâneo, a extrema direita desenvolveu um robusto aparato de formadores de opinião que atuam precisamente nessa esfera, apresentando visões de mundo específicas como se fossem simples "senso comum" ou "liberdade de pensamento". Entre essas figuras-chave estão:

- 1) Olavo de Carvalho: Já mencionado, o “filósofo e escritor”, tornou-se o principal ideólogo da direita brasileira nas redes sociais nas décadas de 2010 e 2020. Seu trabalho, criticando o marxismo cultural e as instituições acadêmicas, criou um arcabouço teórico e um vocabulário que foram amplamente adotados por seus seguidores, muitos dos quais ascenderam ao poder. Ele se apresentava como um guia contra o "globalismo" e a "doutrinação", vendendo seu curso como um caminho para o conhecimento "verdadeiro" e não ideológico.
- 2) Kim Katagiri: Um dos fundadores do Movimento Brasil Livre (MBL), grupo que ganhou notoriedade nas manifestações contra o governo Dilma em 2015 e 2016. Katagiri e o MBL popularizaram bandeiras como o combate à "corrupção" e, de forma crucial, ao chamado "marxismo" no ensino, sendo grandes apoiadores do projeto Escola Sem Partido. A narrativa central é a de uma luta pela "neutralidade" e pela "liberdade" do aluno contra uma suposta doutrinação esquerdista.

- 3) Nikolas Ferreira: Deputado federal conhecido por discursos agressivos e performances viralizantes nas redes sociais e no plenário. Ele simboliza a política como espetáculo e guerra cultural, também já mencionada, usando temas como gênero, religião e família para mobilizar sua base. Sua retórica é apresentada como a "voz do povo real" contra uma "elite desconectada", mascarando uma agenda ideológica específica como mero reflexo do "bom senso" popular.
- 4) Pablo Marçal: Coach e empresário, Marçal é um fenômeno das redes sociais que mescla discursos de superação pessoal, empreendedorismo e teorias conspiratórias. Sua atuação exemplifica a "guruização" da política, onde soluções complexas para problemas sociais são apresentadas como questões de atitude individual, mentalidade e "protocolos" de sucesso. Ao se posicionar contra o que chama de "sistema" ou "elites", ele embrulha um conservadorismo sociopolítico na linguagem aparentemente neutra e técnica do desenvolvimento profissional.
- 5) Wilker Leão: Além de atuar como coach com um discurso agressivo sobre disciplina e produtividade, Leão ganhou notoriedade por uma prática específica de vigilância e denúncia no ambiente educacional. Ele se infiltra e filma aulas em universidades com o objetivo explícito de capturar e divulgar trechos de falas de professores, acusando-os publicamente de "doutrinação ideológica". Essa tática opera uma inversão característica: transforma o exercício do debate e da crítica acadêmica em "crime", e se vende como uma defesa heróica da "neutralidade" e da "verdade", combatendo um suposto monopólio esquerdista no ensino. É a guerra cultural traduzida em ação direta e espetacularizada.

Juntos, esses e inúmeros outros nomes formam um ecossistema midiático e digital poderoso. Eles atuam em diferentes frentes - filosofia, ativismo político e *coaching* - mas convergem na estratégia de vender um projeto ideológico como se fosse a pura ausência de ideologia, seja sob o rótulo de "liberdade", "neutralidade", "senso comum" ou "verdades óbvias". É a construção do consenso hegemônico pela via da persuasão cultural, que Gramsci identificou como a base mais sólida para o poder. O pensador italiano também explica a ascensão dessas figuras:

no mundo moderno, a categoria dos intelectuais, assim entendida, ampliou-se de modo inaudito. Foram elaboradas, pelo sistema social democrático-burguês, imponentes massas intelectuais, nem todas justificadas pelas necessidades sociais da produção, ainda que justificadas pelas necessidades políticas do grupo fundamental dominante (Gramsci, 1995, p.12)

O que acontece aqui é um movimento paradoxal e contraditório: ao mesmo tempo em que esse grupo conservador rechaça intelectuais e centros de formação de conhecimento que produzem um saber diferente de crenças reacionárias, eles abraçam uma gama de “formadores de opinião” que se vendem como intelectuais, e assim são reconhecidos, pois reafirmam e legitimam visões de mundo excludentes e autoritárias. A ampliação dessa massa “intelectual” é um problema na medida em que todos se tornam intelectuais - basta um celular e uma retórica convincente.

É nesse contexto em que os intelectuais de formação (ou mesmo aqueles que são autoridade em seus meios, como líderes indígenas, ativistas, etc.) são completamente descredibilizados e depreciados para dar voz a pessoas sem formação acadêmica, que demonizam a universidade, emitem opiniões sobre áreas que não dominam, distorcem fatos e reescrevem o passado com objetivos desonestos. Essa nova massa de influenciadores ideológicos, que geralmente atua nas redes sociais, ataca diretamente o ensino - principalmente público - e seus educadores.

Um dos recursos utilizados por essas figuras é o que Paolo Demuru (2024) chama de “política do encanto”. Nessa linha de pensamento, a construção de pontos de vista tem como fator primordial não elementos racionais, método científico, dados e estatísticas, mas teorias da conspiração que, mesmo sem provas, conseguem convencer. O encanto e a fantasia substituem a razão e o rigor técnico. O argumento em si não precisa se sustentar na verdade; basta que se consiga estabelecer a sua aparência de veracidade. A eficácia hegemônica reside precisamente nesta capacidade de transformar uma perspectiva particular em senso comum inquestionável. Demuru revela que a luta da vez é a maravilha:

A extrema direita continua radicalizando jovens e adultos, seduzindo-os com suas narrativas encantadoras: discursos que não apenas oferecem respostas simples e concretas a seus problemas, saídas aparentemente fáceis contra a crueza e a ferocidade do mundo capitalista, mas também uma boa dose de êxtase e desejo para enfrentar a inércia e os desencantos do cotidiano. Como quebrar esse feitiço? [...] não adianta enfrentar os encantos do extremismo de direita apenas com fatos, dados e raciocínios (2024, p.11-12)

O “populismo conspiratório”, que na definição de Demuru significa a conexão populista e as teorias da conspiração, é aliado direto dos projetos educacionais que estudamos neste trabalho. Afinal, é necessário conspirar a respeito do comunismo iminente, criar inimigos, plantar a semente da degeneração sexual e religiosa a fim de propor soluções para esses problemas, que, na maioria das vezes, foram criados. Demuru (2024) conclui que mais que teorias, essas histórias (bem como a negação da vacina, do aquecimento global, da

agenda “globalista”²⁷, etc.) são verdadeiras fantasias, contos maravilhosos, magias, feitiços que encantam de maneiras múltiplas e diversas, mobilizando diferentes aspectos da experiência humana e da vida em sociedade, inclusive projetos de combate.

As instituições escolares constituem um alvo direto e prioritário nesse projeto. Sob a alegação de combater uma suposta “doutrinação”, são sistematicamente atacados os conteúdos e metodologias que promovem o pensamento crítico e fomentam debates sobre pluralidade - seja de identidades, pensamentos ou crenças. A pretensão é minar essa função emancipadora da escola para instaurar um ambiente rígido, no qual o aprendizado se volte principalmente para a formação de trabalhadores dotados de “bons valores” (associados à religião cristã, à família tradicional heterossexual e patriarcal).

Tais valores, contudo, não são universais, mas sim os de um grupo específico - geralmente pautados por uma visão tradicionalista e conservadora do mundo. Invenções e distorções como a “ideologia de gênero” ou o “Kit Gay” são sempre resgatados em busca de embasamento e comprovação de suas desconfianças. Nesse sentido, Demuru afirma:

Para que o encanto e a maravilha conspiracionista continuem eficazes, a busca dos indícios não pode, nunca, parar. O conspiracionismo que alimenta o extremismo de direita é uma infinita caça ao tesouro. Por isso, os segredos nos quais ele se funda são sempre vagos e vazios, fáceis de serem preenchidos e manipulados para se ajustar às situações e aos contextos mais diversos (2024, p.28)

Mais uma vez, a situação apresentada não precisa ser verdadeira, mas necessita de uma aparência verossímil. Nessa tentativa de construção da magia, os recursos são os mais simples: linguagem descomplicada, vídeos curtos, meias verdades e abstrações. A mobilização de emoções e sentimentos é essencial, a raiva se transforma em estímulo, o medo converte-se em incitação.

É nessa brecha - emocional, impulsiva e irracional - que se opera a construção da hegemonia: a classe dominante, auxiliada por seus intelectuais orgânicos, dissemina a ideia de que sua própria visão de mundo é o parâmetro natural, correto e neutro. Consequentemente, qualquer perspectiva divergente é classificada como “errada”, “ideológica” ou “doutrinária”. Aqui, o triunfo retórico reside no fato de que esses intelectuais se apropriam do discurso da neutralidade, posicionando-se como isentos e imunes à ideologia, justamente enquanto promovem uma cosmovisão profundamente particular.

²⁷ Para a extrema direita, a “agenda globalista” é uma teoria conspiratória que descreve um suposto plano secreto, orquestrado por uma elite internacional (composta por organizações como a ONU e fóruns como o Fórum Econômico Mundial), para destruir a soberania das nações, impor um governo mundial, erodir os valores tradicionais (especialmente os cristãos) e controlar a população por meio de ideologias como o multiculturalismo, o ambientalismo e os direitos LGBTQIAPN+.

3 MUITO ALÉM DA ESFERA JURÍDICA: DECRETO-LEI 477 COMO EXPRESSÃO DE UMA ÉPOCA AUTORITÁRIA

Este capítulo tem o objetivo de apresentar o Decreto-lei 477 (DL 477) como ferramenta jurídica e, mais do que isso, manifestação de um contexto próprio, principalmente no âmbito político. Mais do que leis, ou propostas de lei, parte-se do princípio que tanto o Decreto 477 quanto os Projetos de Lei inspirados no movimento Escola Sem Partido são expressões de dois conturbados momentos da história brasileira: o primeiro na ditadura e o segundo em um momento de crise política e ascensão da extrema direita.

A década de 60 ficou marcada por um golpe que depôs, de forma autoritária, o então presidente João Goulart, em 1964. Cinco anos mais tarde, em 1969, o DL 477 foi lançado de forma a sufocar movimentos estudantis e perseguir opositores na esfera educacional. Nesse sentido, é crucial assimilar o pré-64 e como esse cenário propiciou um verdadeiro laboratório do golpe, que reuniu crises, medos e conspirações contra a democracia.

Durante o complô golpista, e após sua consumação, o regime contou com o apoio e financiamento de instituições forjadas para sustentar seus ideais. Os *think tanks* que serão destrinchados neste capítulo ofereceram o capital ideológico que manteve, por muitos anos, a chama autoritária acesa. A fabricação da hegemonia acontecia nos escritórios confortáveis em meio a avenidas famosas das principais capitais do país. Ali, a nata empresarial e intelectual trabalhava para deslegitimar João Goulart antes do golpe e, depois, para defender a permanência da ditadura, uma vez consolidado o ato que derrubou os pilares da então jovem república brasileira. Noções como a guerra interna, o inimigo invisível e a ameaça iminente de um comunismo depravado foram espantalhos usados para catalisar medos e assegurar a obediência coletiva.

O capítulo pretende desenvolver ainda como o regime brasileiro utilizou sua aparelhagem institucional para expulsar, prender e censurar professores e alunos das mais diversas universidades do Brasil. O foco, principalmente político, demonstra como a legalidade ofereceu um respaldo para a manutenção da ditadura brasileira. O alvo educacional do decreto demonstra como os ambientes de aprendizagem são foco de interesse da dominação autoritária - afinal, são centros de construção de pensamento. Para um regime que se instalou sem legitimidade democrática, as universidades, em específico, representavam um perigo: eram, simultaneamente, centros de produção de conhecimento crítico e potencialmente autônomo, e espaços de socialização política.

3.1 Golpe à Vista: crises, medos e conspirações que pavimentaram o 31 de março de 1964

Anísio Teixeira, Paulo Freire, Darcy Ribeiro, Amílcar Vianna Martins Filho²⁸, Gilney Amorim Viana²⁹. Entre personagens célebres da história brasileira e estudantes anônimos, algo em comum os une: todos foram vítimas da ditadura militar brasileira, sob a alegação de subversão. Embora a tomada do poder em si não tenha levado a uma guerra civil, a violência política e as mortes começaram imediatamente. O regime que então se instaurou deixou uma marca que ainda assombra a sociedade brasileira, devido à anistia irrestrita que o acompanhou. A crise política que levou ao golpe, no entanto, se arrastava desde o início da década de 1960.

João Goulart chegara à presidência em 1961, após a renúncia de Jânio Quadros - um governo curto, porém turbulento, que já dava indícios da crise política que viria à frente. Nesse momento, Goulart, como vice de Jânio, inaugurou um cenário curioso: pela primeira vez a chapa presidencial (onde naquela época existiam votos distintos para presidente e vice) era composta por adversários. No campo político, Jânio governou através de uma série de decretos e canetadas polêmicas - regulamentou o tamanho dos maiôs das misses em concursos de beleza, proibiu as rinhas de galo e aboliu o uso de gravatas no Palácio do Planalto. As ações controversas do presidente se estenderam ao âmbito econômico: o país vivia um momento de desvalorização da moeda, aumento das tarifas de ônibus, restrição de crédito e congelamento de salários. O período era, portanto, de instabilidade:

Jânio era mesmo um intruso político à frente de um governo que não se definia, mas pretendia governar o país em seus próprios termos. [...] Jânio não tinha compromisso com as instituições democráticas, sentia-se tolhido pelos limites institucionais, e cultivou artificialmente o impasse entre os poderes da República. Com isso, acirrou suas contradições com o Congresso e se isolou cada vez mais. (Schwarcz; Starling, 2015, p. 432)

Diante desse cenário de crescimento da oposição, isolamento do presidente e uma aflição econômica crescente, Jânio acirrou de vez a crise política que vivia o país ao condecorar o líder cubano Che Guevara com a maior honraria do Brasil, a Grã Cruz da Ordem do Cruzeiro do Sul, fazendo acordar uma insatisfação geral - principalmente de setores militares - visto que o socialismo de Cuba não era visto com bons olhos e o mundo

²⁸ Estudante do curso de Ciências Políticas da Faculdade de Filosofia da Universidade Federal de Minas Gerais, preso por “motivos políticos”. Disponível em: <http://www.comissaodaverdade.mg.gov.br/bitstream/handle/123456789/677/11.%20CMPH%20PUCMG%20-%20Fundo%20DCE%20-%20Nota%20Am%3%adlcar%20Vianna.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 9 dez. 2025.

²⁹ Processo de proibição de matrícula sob a égide do Decreto-Lei 477, disponível em: <https://memorialdademocracia.com.br/card/governo-baixa-um-ai-5-para-estudantes/docset/293>. Acesso em 9 dez. 2025.

assistia ao desenrolar da disputa ideológica estabelecida com a Guerra Fria. O anticomunismo marcava presença no Brasil.

Em um ato inesperado, em 25 de agosto de 1961, Jânio Quadros assina uma carta de renúncia e comunica aos ministros militares sua decisão de abandonar o cargo. Segundo Schwarz e Starling (2015), essa atitude é interpretada por historiadores como uma tentativa de provocar uma comoção que, por sua vez, forçaria seu retorno à presidência com um forte respaldo popular, o que lhe daria maior poder político perante o Congresso Nacional. Nada disso aconteceu. Era o início (já agitado) do governo do vice - e agora presidente - João Goulart.

Mesmo antes da posse de Jango, apelido de infância que perdurou ao longo de sua carreira política, diversas tentativas foram articuladas para obstruir sua chegada ao poder. A renúncia de Jânio foi aceita com tranquilidade, mas a sucessão da presidência era assunto delicado para os militares, que decidiram intervir:

Os ministros militares não aceitavam o retorno de João Goulart ao país para ser empossado na Presidência. Diziam mais: se Jango desembarcasse no Brasil, seria preso. Os ministros não se comportavam como militares; jogavam uma cartada política. Apostavam numa espécie de golpe institucional, de baixo custo para as Forças Armadas: estavam intimidando o Congresso para que os parlamentares declarassem o impedimento de Goulart. [...] Estava aberta a crise política, os resultados, e o país iria caminhar perigosamente próximo de uma guerra civil. (Schwarz; Starling, 2015, p. 434)

À época, Jango estava fora do país, em visita à China em missão comercial. Configurava-se, assim, o primeiro ímpeto golpista, realizado em sua completude três anos depois. Nesse momento, a população resistiu ao golpe, liderada principalmente por Leonel Brizola, então governador do Rio Grande do Sul e importante liderança da esquerda. Entendendo que seria custoso impedir a posse de Jango, o Congresso propôs, então, um governo parlamentarista como forma de enfraquecer os poderes presidenciais. Jango fora convencido de aceitar o acordo, muito em razão de sua vontade de assumir o cargo e evitar uma guerra civil naquele momento.

Mas, afinal, o que tornava o nome de Jango tão aversivo aos ministros militares? Para compreender a intensidade dessa oposição, é necessário contextualizar a trajetória política de João Goulart, que, desde a década de 1950, já incomodava setores das elites e da direita brasileira. O político alcançou um enorme impulso ao ser introduzido como uma das principais lideranças do Partido Trabalhista Brasileiro, o PTB, junto a Brizola. O partido, como seu próprio nome indica, fazia parte de um projeto político que acreditava na

intervenção estatal enquanto necessidade para a formulação de legislações trabalhistas e reformas que protegessem a classe trabalhadora.

A partir da década de 40, o PTB associa-se ao socialismo democrático e alcança grande visibilidade na política institucional. Já presidente do partido, em meados de 1953, Jango ganhou notoriedade ao ser nomeado ministro do trabalho de Getúlio Vargas. O ministro era um dos nomes de confiança de Getúlio e foi apontado por ele como seu sucessor na política. Schwarcz e Starling apontam a esperteza de Vargas nessa nomeação, pois Goulart sabia não apenas conversar e negociar com diversas lideranças políticas, como também possuía excelente diálogo com os sindicatos:

Vargas nomeou Jango para atuar junto aos setores sociais que mais lhe deram apoio desde a década de 1930. [...] A nomeação deu resultado. Goulart reaproximou do governo o movimento sindical, aliviou as pressões patronais sobre os sindicatos e construiu uma base operária para oferecer sustentação política a Vargas. Mas com a situação econômica deteriorada [...] apareceu um problema novo: Jango se transformou no alvo predileto da oposição. A cada movimento de aproximação do governo ao movimento sindical, a imprensa despejava sobre a cabeça do ministro uma avalanche crescente de críticas e denúncias. (2015, p.405)

Depois de oito meses no cargo, Jango negociou sua saída com Getúlio após uma reação desastrosa de setores políticos em relação a uma proposta de aumento do salário mínimo. A resposta veio principalmente dos setores militares, que organizaram um “Manifesto dos Coronéis”. O manifesto, organizado por 42 coronéis e 39 tenentes-coronéis do Exército, acusava Getúlio de ceder a malversação de verbas e criticava assiduamente o governo. O documento circulou entre jornalistas e parlamentares da União Democrática Nacional (UDN), principal partido de oposição da época. Segundo Starling e Schwarcz (2015), o manifesto, visto em retrospectiva, já indicava a indisciplina das Forças Armadas, que constituía um risco aos pilares democráticos, cujas bases viriam a ruir dez anos depois. Após o suicídio de Vargas, resultado de uma crise política que assolava seu governo e sua figura pessoal, não existia mais clima para golpe:

o suicídio de Vargas frustrou a oposição, que, desnorreada, viu escapar a oportunidade de acirrar a crise, desmoralizar o presidente com a renúncia e abrir caminho para o golpe militar - foi o último triunfo político de Getúlio. Sua carta-testamento não deixava dúvida sobre como o suicídio deveria ser entendido pela população: uma campanha subterrânea de grupos internacionais aliara-se à dos grupos nacionais para bloquear a legislação trabalhista e o projeto desenvolvimentista. [...] Seu gesto final tinha um poderoso apelo político e, de fato, imobilizou a oposição e paralisou os golpistas. Mas foi o povo nas ruas quem garantiu a democracia e fez os golpistas recuarem. (Schwarcz; Starling, 2015, p.411)

A morte de Getúlio Vargas em 1954 atuou como um freio temporário para o golpe de Estado, mas não dissipou o espectro autoritário que continuava a pairar sobre a política

nacional. A própria ascensão política de João Goulart era vista com desconfiança pelos setores conservadores. Sua eleição para a vice-presidência na chapa de Juscelino Kubitschek, em 1956, já havia sido recebida com desagrado pela oposição, em especial a UDN. Essa rejeição só se intensificou com a controversa chapa "Jan-Jan" (Jânio Quadros e Jango), que levou Jânio à presidência e, após sua renúncia, colocou Goulart no cargo máximo.

Quando Jango finalmente assumiu a presidência, sua imagem já estava profundamente estigmatizada. Sua longa trajetória política ficou marcada por uma defesa consistente de pautas reformistas e pela aproximação com o movimento trabalhista, posições que alarmavam as elites econômicas e os setores mais conservadores das Forças Armadas. Ele chegou ao poder em um contexto de crise múltipla: herdeiro de graves problemas econômicos, obrigado a governar sob o limitador sistema parlamentarista e sob a constante sombra de uma conspiração que, adiada em 1954, agora encontrava em sua figura o alvo definitivo. O fantasma do anticomunismo, alimentado desde a Era Vargas, começa a trabalhar novamente.

O golpe que se seguiu não foi resultado de um levante isolado e impulsivo, mas de um processo articulado que contou, inclusive, com o apoio de diversas camadas da sociedade - ao menos no início. Carlos Fico (2014) argumenta que muito mais do que um Estado de Exceção, a ditadura representou o persistente autoritarismo brasileiro, que não hesita em abalar a democracia quando entende que seus interesses estão sendo ameaçados. Enquanto presidente, e depois de se ver livre das amarras do parlamentarismo³⁰, João Goulart tinha uma agenda clara de governo: as reformas de base.

No início da década de 1960, comunistas, trabalhistas e diversas outras forças políticas e associações civis formaram uma ampla coalizão para pressionar o cenário político em favor de um projeto que beneficiasse as classes mais marginalizadas. De acordo com Starling e Schwarcz (2015), a mobilização no campo ganhava força, impulsionada principalmente pela bandeira da reforma agrária, que se consolidou no topo da agenda nacional. A economia, por sua vez, permanecia instável, com inflação alta e desvalorização salarial, o que levou a uma verdadeira explosão de greves. Nesse contexto de efervescência social e crise, as diversas correntes de esquerda uniram-se em torno de um objetivo comum: a aprovação das reformas propostas pelo presidente João Goulart. O projeto não escondia suas

³⁰ Em setembro de 1962, o sistema parlamentarista - um regime em que o poder executivo depende do apoio de parlamentares, reduzindo o presidente a um cargo com poderes limitados - já se mostrava desgastado. Através de um plebiscito realizado em janeiro de 1963, Jango recuperou seus poderes presidenciais, quando 9,5 milhões de brasileiros votaram a favor do presidencialismo como regime de governo.

bases sociais e tinha como principal objetivo corrigir e equilibrar alguns setores que historicamente acumulam privilégios e exclusões:

A reforma agrária avançava sobre o latifúndio, e impactava a produção e a renda do campo; a reforma urbana interferia no crescimento desordenado das cidades, planejava o acesso à periferia e combatia a especulação imobiliária; a reforma bancária previa uma nova estrutura financeira sob controle do Estado; a reforma eleitoral poderia alterar o equilíbrio político, com a concessão do direito ao voto aos analfabetos - cerca de 60% da população adulta - e aos soldados, e com a legalização do Partido Comunista; a reforma do estatuto do capital estrangeiro regulava a remessa de lucros para o exterior e estatizou o setor industrial estratégico; a reforma universitária acabava com a cátedra, e reorientava o eixo do ensino e da pesquisa para o atendimento das necessidades nacionais. (Starling; Schwarcz, 2015, p.440)

Compreender o conteúdo das reformas de base é essencial para analisar as justificativas usadas pelos golpistas de 1964. Em suas propostas, João Goulart não defendia uma revolução socialista ou comunista, tampouco sugeria qualquer ruptura da ordem democrática. Apesar desse caráter reformista e institucional, as medidas descontentavam setores conservadores da sociedade, incluindo empresários, parlamentares e militares. Em 1963, a cisão política entre esquerda e direita era profunda, personificada na liderança de Leonel Brizola e Carlos Lacerda. As duas agendas disputavam, de forma irreconciliável, seu projeto de nação, enquanto o governo de Jango tentava se equilibrar nessa corda bamba. De um lado, as esquerdas pressionavam por radicalização; de outro, a direita mobilizava-se para barrar as reformas.

A polarização política era crescente. Brizola cobrava do presidente um maior enfrentamento às forças de oposição e à entrada de capital estrangeiro no país, não hesitando em defender um embate direto com o Congresso para a aprovação das reformas de base. Carlos Lacerda, então governador da Guanabara, permanecia com a mesma estratégia política que desestabilizou Getúlio Vargas: descredibilizava o governo enquanto incitava o caos, posicionando-se publicamente a favor da deposição do presidente e da intervenção norte-americana. Nessa entrevista, concedida a um veículo norte-americano, Lacerda não economizou nos ataques:

Lacerda disse a Hartt que não estava dando entrevistas à imprensa brasileira, mas queria dirigir-se ao povo dos Estados Unidos da América porque sempre recebia cartas de norte-americanos - mais de mil nas últimas semanas, segundo assegurou. Garantiu que o governo brasileiro estava nas mãos de comunistas, disse que a reforma agrária era prematura porque os trabalhadores brasileiros ainda não estavam preparados para usar corretamente a terra e que os militares estavam em dúvida entre tutelar o presidente - mantendo-o sob controle até o final do mandato -, ou acabar com ele de uma vez. "Eu não acho que isso dure até o final do ano", concluiu. A entrevista caiu como uma bomba no Brasil. (Fico, 2014, p.41)

A reação de João Goulart à entrevista de Lacerda auxiliou na construção de uma das justificativas do golpe. Jango solicitou a decretação do estado de sítio para intervir na Guanabara, em outubro de 1963. Uma vez que o pedido foi negado, Goulart saiu não apenas com sua autoridade enfraquecida, como também perdeu a narrativa da defesa da legalidade, que fora sequestrada pelos militares. Àquela altura, Jango precisava escolher um lado, e escolheu o lado das reformas. O presidente abandonou a tentativa de conciliação e se apegou nos setores de esquerda para emplacar sua agenda política. Em seu discurso no Comício da Central do Brasil, em 13 de março de 1964, deixou claro que partiria para o embate:

Essa Constituição é antiquada, porque legaliza uma estrutura sócio-econômica já superada, injusta e desumana; o povo quer que se amplie a democracia e que se ponha fim aos privilégios de uma minoria; que a propriedade da terra seja acessível a todos; que a todos seja facultado participar da vida política através do voto, podendo votar e ser votado; que se impeça a intervenção do poder econômico nos pleitos eleitorais e seja assegurada a representação de todas as correntes políticas, sem quaisquer discriminações religiosas ou ideológicas. [...] Nenhuma força será capaz de impedir que o governo continue a assegurar absoluta liberdade ao povo brasileiro. E, para isto, podemos declarar, com orgulho, que contamos com a compreensão e o patriotismo das bravas e gloriosas Forças Armadas da Nação. (João Goulart, 1964³¹)

Nesse mesmo dia, Brizola fora ainda mais radical, atacando diretamente o Congresso Nacional. A princípio, o comício pareceu um sucesso, visto que Goulart e Brizola - que estavam entre semelhantes - falavam ao seu público o que ele desejava ouvir. Acalmados os ânimos, viu-se que, na verdade, o discurso de João Goulart assustou opositores e fez acordar, diga-se de passagem, uma grande reação. Segundo Carlos Fico (2014, p.48):

Os conspiradores não se detiveram em minúcias. Não procuraram distinguir as ponderações de Jango dos ataques de Brizola. Viram, apenas, a presença das massas clamando por reformas, agitando bandeiras comunistas com a foice e o martelo (que, diga-se, nem eram tão numerosas assim). Enfim, encontraram o pretexto que buscavam para a deposição de Goulart.

A crise final do governo João Goulart em 1964 foi precipitada por dois episódios que destruíram seu último apoio nas Forças Armadas. O primeiro foi a Revolta dos Marinheiros, em março, quando Jango anistiou os amotinados que entraram em confronto com seus comandantes. Além disso, Goulart demitiu o ministro da Marinha que puniu os revoltosos pelo levante. O ato foi visto pela oficialidade como um desrespeito a disciplina e a hierarquia militar por parte do presidente. O ministro que veio a ser nomeado, Paulo Mário da Cunha Rodrigues, ligado à esquerda, também não foi bem visto pelos militares.

31

Disponível

em:

<https://pdt.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Discurso-de-Jo%C3%A3o-Goulart-na-Central-do-Brasil.pdf>.
Acesso em: 6 jan. 2026.

Passados poucos dias do motim representado acima, o segundo e decisivo foi a presença de Jango, na noite de 30 de março, em uma festa de sargentos no Automóvel Clube, após um comício de esquerda. Ignorando alertas - que aconselhavam a ausência de Goulart no evento - o presidente foi fotografado sendo carregado nos ombros por sargentos eufóricos. Essa imagem foi interpretada pela alta cúpula militar como uma aliança definitiva do presidente com os subalternos, o que demonstrava, para eles, um desrespeito à hierarquia. Esses atos, em sequência, unificaram os comandantes militares e forneceram a justificativa final para o golpe que se iniciaria no dia seguinte, em um movimento que se iniciava em Minas Gerais.

Pouco antes disso, Goulart ainda tivera que lidar com a resposta popular que veio através das ruas. A “Marcha da Família com Deus pela Liberdade” reuniu cerca de 500 mil pessoas na cidade de São Paulo, em resposta ao discurso proferido por Goulart na Central do Brasil e em defesa de uma intervenção das Forças Armadas. O protesto, organizado por um *think tank*, foi o primeiro indício forte e massivo de que algo estava por vir.

Os dois últimos eventos aqui tratados, relacionados às Forças Armadas, selaram o destino de Goulart. Não é por acaso que muitos estudiosos do período o definem como uma ditadura “civil-militar”. A nomenclatura, importante para indicar determinadas nuances do regime, demonstra o amplo apoio de setores civis da população - e não apenas militar. Aqui, compartilhamos da visão de Carlos Fico, que explica a preocupação dos historiadores ao renomear o período:

[...] não deveríamos usar as expressões "golpe militar" e "ditadura militar", pois seriam mais corretas as designações golpe e ditadura "civil-militar". A preocupação é louvável porque tem em vista justamente o fato de que houve apoio civil ao golpe e ao regime. Eu sustentaria, no entanto, um ponto de vista um pouco diferente: não é o apoio político que determina a natureza dos eventos da história, mas a efetiva participação dos agentes históricos em sua configuração. Nesse sentido, é correto designarmos o golpe de Estado de 1964 como civil-militar: além do apoio de boa parte da sociedade, ele foi efetivamente dado também por civis. Governadores, parlamentares, lideranças civis brasileiras - e até o governo dos Estados Unidos da América - foram conspiradores e deflagradores efetivos, tendo papel ativo como estrategistas. Entretanto, o regime subsequente foi eminentemente militar e muitos civis proeminentes que deram o golpe foram logo afastados pelos militares justamente porque punham em risco o seu mando. (2014, p.9)

Fato é que houve um consenso tácito de que o regime seria apenas um governo de transição. De acordo com Schwarcz e Starling (2015), ninguém imaginava algo diferente de uma curta intervenção militar. Os militares, portanto, seriam guardiões da democracia e entregariam o poder ao candidato eleito nas eleições que viriam a acontecer em 1965. A parcela, principalmente civil, dos apoiadores do golpe, acreditava na volta da normalidade. O

que se seguiu, no entanto, foi, não um governo passageiro, mas um regime autoritário que comandou através da repressão e da asfixia política por 21 anos.

O golpe foi realizado sem muito alarde. Ainda em 20 de março, logo após o discurso inflamado de Goulart na Central do Brasil, generais já se movimentavam para colocar a conspiração golpista em ação. O General Castelo Branco jogara nos militares a chama que faltava para acender o golpe: preparou documentos enviados a diversos setores militares com a justificativa de que estava preocupado com os rumos do governo Jango:

Castelo dizia que não era intuito do documento tramar a destituição do atual governo, mas era exatamente isso que fazia. Afirmava que os militares temiam que o próprio governo destruísse a ordem social e a democracia representativa [...]. Esses documentos de Castelo tiveram grande repercussão entre os militares. Eram reservados e clandestinos, como admitia o próprio general (“por mais inverossímil que pareça a defesa das instituições e do regime terá de processar-se hoje de forma aparentemente clandestina”) Funcionaram, na prática, como uma autorização para que se iniciassem os preparativos para o golpe. (Fico, 2014, p.55-56)

Por motivos ainda debatidos, Jango não ofereceu resistência direta. A presidência foi tomada enquanto o presidente ainda estava em território nacional. A resposta das esquerdas, desorganizada e surpreendida, mostrou-se insuficiente. O poder não foi tomado apenas pela força bruta isolada, mas por uma manobra coordenada que combinou a movimentação militar decisiva com um vácuo político cuidadosamente preparado. Tropas do General Olympio Mourão Filho, partindo de Minas Gerais, desencadearam o movimento armado. Entretanto, para que o golpe não se esgotasse nessa ação militar e se consolidasse como um governo, era imprescindível uma sustentação política, econômica e ideológica muito mais ampla.

Foi para construir essa base de legitimação e direcionar o novo regime que dois organismos civis, já estruturados e financiados, foram acionados como peças-chave: o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) e o Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES). Ambos, instrumentalizando o anticomunismo e o ideário da Doutrina de Segurança Nacional, já atuavam há anos na formação de opinião pública, no lobby político e na articulação de setores civis em apoio a uma intervenção que consideravam necessária. O golpe, portanto, não começou nos quartéis de Minas Gerais; mas muito antes, nos gabinetes, nas campanhas midiáticas e nos projetos desses institutos, que prepararam o terreno para que a tomada do poder fosse não apenas possível, mas apresentada como uma solução para a nação.

3.2 Tanques de Pensamento: como os *Think Tanks* e a Doutrina de Segurança Nacional atuaram no golpe e no regime militar

A compreensão de qualquer acontecimento histórico só se realiza a partir do entendimento de seu contexto. No caso do golpe de 1964, isso significa entendê-lo como parte integrante do desenrolar da Guerra Fria e da política de intervenção norte-americana na América Latina, que visava garantir aliados e ampliar suas zonas de influência geopolítica. A atenção americana viera, principalmente, em razão da Revolução Cubana, de 1959³². O medo do surgimento de uma “nova Cuba” despertou preocupações e fez surgir iniciativas para barrar o avanço socialista.

Antes de qualquer empreendimento prático, a conspiração que tirou Jango do poder apostou em uma campanha de desestabilização, que começara por volta de 1961. Nesse momento, grupos nacionais - com a ajuda e financiamento estadunidense - investiram fortemente em propaganda e custeio de campanhas de oposição ao então presidente:

A campanha de desestabilização estendeu-se até as vésperas do golpe de 1964. No dia 20 de março, o United States Information Service (Usis) terminou um relatório planejando gastos de mais de US\$500 mil com atividades de propaganda em rádio, imprensa escrita e unidades móveis de exibição de filmes, entre outras. Contabilizando-se também os gastos com publicações de livros, ensino de inglês e programas de intercâmbio, chega-se ao valor de US\$ 2 milhões apenas para 1964. O material de propaganda era volumoso e enviado para as autoridades brasileiras. (Fico, 2014, p.33)

O material disseminado em propagandas e recursos midiáticos tinham por objetivo descredibilizar Jango e vendê-lo como um político autoritário que estaria prestes a transformar o Brasil em uma ditadura comunista. Dentre os grupos nacionais citados, o Instituto Brasileiro de Ação Democrática e o Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais se destacam. Os Institutos, conhecidos como *think tanks*, tiveram uma participação importante no começo da derrubada democrática. Antes de mais nada, é primordial entender o que são os “tanques de pensamentos”, ou grupos de reflexão, na tradução livre do inglês para o português.

O termo "*think tank*" não possui um consenso conceitual dentro da academia, pois guarda consigo nuances amplas e diversas, que revelam a complexidade do fenômeno. Não nos cabe aqui desenvolver uma discussão teórica sobre o tema, que passou por mudanças ao longo do tempo - principalmente com a chegada da internet e as novas formas de

³² A Revolução, que posteriormente assumiu um caráter socialista, depôs o ditador Fulgêncio Batista - que governou Cuba através de um golpe de Estado, também apoiado e financiado pelos Estados Unidos. Após o sucesso do processo revolucionário, Fidel Castro passou a governar a ilha, que alinhou-se com a União Soviética, adversária direta dos Estados Unidos na disputa da Guerra Fria.

comunicação, *marketing*, financiamento e uso de redes sociais. Assim, adotaremos uma categorização a partir da realidade e do contexto brasileiro em que se difundiram os dois *think tanks* citados: o IPES e o IBAD. Em um momento de circulação de jornais, panfletos impressos, filmes, rádio e livros, esses institutos reescreveram e reconfiguraram a formação de opinião e a disputa política da época. Tendo isso em vista, a explicação de Hernan Ramirez nos é suficiente. Para o autor, os *think tanks* seriam

grupos de interesses que se organizam para divulgar determinadas ideias, em geral, por fora das instituições políticas tradicionais, como partidos e sindicatos. Com isso, aparentam uma certa neutralidade, maquiando interesses próprios e setoriais. Representam, assim, uma forma de fazer política que vai se tornando cada vez mais importante nos últimos anos (Ramirez, 2024³³)

Nesse sentido, os *think tanks* fazem parte de um projeto de circulação de ideias que revestem-se de um certo verniz neutro e científico para divulgar ideais que vão ao encontro de seus interesses políticos-ideológicos. René Dreifuss (1981) constitui-se, ainda hoje, como um dos principais estudiosos dos grupos que auxiliaram na construção do cenário político que permitiu a tomada de poder no Brasil. Segundo o autor, a criação desses institutos atendeu a uma necessidade de representação de empresas multinacionais que buscavam influência no governo - não por meio de *lobby* direto ou administração paralela, mas por meio de grupos capazes de moldar a opinião pública por ações políticas e ideológicas. O IBAD foi pioneiro nesse modelo. Fundado em 1959, reuniu empresários descontentes com os rumos do governo de Juscelino Kubitschek. A “defesa da democracia” era seu lema oficial. Entretanto, sua função transcendeu e desvirtuou esse suposto objetivo inicial:

Através do IBAD, os intelectuais orgânicos das classes empresariais se mostraram dinâmicos em estabelecer ligações com empresários, militares e detentores de altos cargos públicos, bem como em mobilizar o público em geral. O IBAD influenciou e penetrou no legislativo e nos governos estaduais, interveio em assuntos eleitorais nacionais e regionais e apoiou alguns sindicatos em particular. Ele ajudou a promover ainda alguns líderes camponeses e sindicais, movimentos estudantis e organizações de pressão dentro das classes médias. (Dreifuss, 1981, p.102)

Durante o começo da década de 1960, a atuação do IBAD se destacou, para além da sua rede de influências, pelo repasse de verbas estrangeiras destinadas ao financiamento eleitoral de setores oposicionistas ao partido e ao espectro político liderado por João Goulart. De acordo com Dreifuss (1981), o grupo foi alvo de denúncias que o identificavam como uma das mais importantes operações políticas da *Central Intelligence Agency* (CIA) no Rio de Janeiro, configurando-se como uma ação de caráter anticomunista sob tutela e financiamento estrangeiro. Por outro lado, paralela à atividade empresarial e política, o IBAD

33

Disponível

em:

<https://www.brasildefato.com.br/2024/07/10/a-mao-nada-invisivel-dos-think-tanks-na-vida-dos-brasileiros-com-uns/>. Acesso em: 8 jan. 2026.

criou instrumentos de comunicação com o objetivo de moldar a opinião pública. O periódico “Ação Democrática” foi o maior exemplo disso:

Até 1962, o IBAD já havia dado origem a dois canais com propósitos diversos. Um deles foi a Ação Democrática Popular - ADEP, uma ação política patrocinada pela estação da CIA no Rio de Janeiro que manejava campanhas eleitorais e lobbying. O outro foi a Incrementadora de Vendas Promotion S.A., da qual o diretor-proprietário era Hasslocher. A Promotion S.A. exercia a função de agente publicitário do IBAD e da ADEP nas estações de rádio, jornais, revistas e canais de televisão em todo o Brasil. Sua função era disseminar as idéias políticas do IBAD, além de ser agência financiadora para suas atividades discretas e encobertas. (Dreifuss, 1981, p.103)

As revistas especializadas não apenas dispunham de amplo espaço na mídia tradicional para difundir seus conteúdos, mas operavam como agentes estratégicos na construção hegemônica. Seu objetivo central ultrapassava a simples divulgação de ideias: buscavam forjar consensos sociais. Esse processo, como já analisado, é viabilizado pelo controle estrutural dos meios de comunicação pelas elites dominantes. Através desse aparato midiático - e com a atuação de intelectuais orgânicos que nele se formam e por ele são projetados -, visões de mundo particulares, interessadas e vinculadas a esses setores, são metodicamente naturalizadas. Dessa forma, perspectivas específicas são despojadas de sua parcialidade original e elevadas à condição de senso comum incontestável, dissimulando suas origens de classe e apresentando-se como representações neutras e óbvias da realidade.

Figura 1 - Publicações da revista Ação Democrática



Fonte: Site Alberto Lopes - Leiloeiro Público e Harpya Leilões³⁴

34

Disponível em: <https://harpyaleiloes.com.br/peca.asp?ID=3968438>, <https://www.albertolopesleiloeiro.com.br/peca.asp?ID=19731555>, <https://www.albertolopesleiloeiro.com.br/peca.asp?ID=19267773>. Acesso em: 8 jan. 2026.

A colagem acima demonstra um dos *modus operandi* do Instituto. Através da mobilização de medos e incitação de pânico, a estratégia era criar um cenário de instabilidade, crise e incerteza. O principal alvo era o então presidente João Goulart, que se traduzia como o inimigo interno perfeito, termo que será desenvolvido à frente. A suposta ameaça de invasão e o "perigo comunista" foram intensamente propagados e tornaram-se fatores decisivos na escolha de quais candidatos apoiar e financiar durante as eleições de 1962. Mais uma vez, essas operações eram conduzidas com endosso e recursos financeiros dos Estados Unidos. Como destacam Schwarcz e Starling:

O Ibad despejou uma avalanche de dinheiro para o financiamento de 250 candidatos a deputados federais e seiscentos a deputados estaduais, além de oito candidatos a governadores — uma ilegalidade sem tamanho, de acordo com a lei eleitoral em vigor. Os recursos provinham de empresas multinacionais ou associadas ao capital estrangeiro, e de fontes governamentais dos Estados Unidos responsáveis por investir "um ou dois dólares americanos" na conspiração contra Goulart, como anos depois o embaixador norte-americano confirmou ter feito. O objetivo do patrocínio em alta escala era estratégico: construir uma frente parlamentar opositora no Congresso, emperrar o governo e abrir caminho para o golpe. Por conta da corrupção eleitoral, o Ibad foi fechado por Jango, em 1963, após uma CPI que comprovou as ilegalidades. (2015, p.440)

Apesar de seu fechamento por irregularidades eleitorais, o IBAD nunca atuou de forma isolada e a ação política na forma de *think tank* não acabou por aí. Sua atuação integrava a lógica do “complexo IPES/IBAD”, inserido em uma conspiração que se estendia com a movimentação do IPES. Dreifuss (1981), que também compartilha a concepção gramsciana de intelectuais orgânicos da classe dominante forjando a ideologia hegemônica, caracteriza esse complexo como um esforço robusto para conter o projeto nacional-reformista, que colidia com os interesses de impérios multinacionais. Mais do que isso:

A história do complexo IPES/IBAD relata o modo pelo qual a elite orgânica da burguesia multinacional e associada evoluiu de um limitado grupo de pressão para uma organização de classe capaz de uma ação política sofisticada, bem como o modo pelo qual ela evoluiu da fase de projetar uma reforma para o estágio de articular um golpe de Estado. (Dreifuss, 1981, p. 161)

O Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais nasceu em novembro de 1961, mesmo período em que Jânio Quadros entregou seu cargo. Assim como o IBAD, o IPES também contou com a presença de empresários e militares em seu quadro formativo - militares esses que faziam parte da Escola Superior de Guerra. Existia uma nítida apreensão quanto aos rumos políticos que o país tomaria sob o governo do presidente João Goulart, publicamente identificado como um aliado das classes populares. Foi nesse contexto que, segundo Dreifuss, surgiu a ideia de organizar no país uma reação empresarial que trabalhasse para frear a tendência esquerdista que o governo estaria incorporando.

Os fundadores do IPES do Rio e de São Paulo, o núcleo do que se tornaria uma rede nacional de militantes grupos de ação, vieram de diferentes backgrounds ideológicos. O que os unificava, no entanto, eram suas relações econômicas multinacionais e associadas, o seu **posicionamento anticomunista** e a sua ambição de readequar e reformular o Estado. Esses empresários visavam a uma liderança **política compatível com sua supremacia econômica** e ascendência tecnoburocrática, pois, como foi observado, "a direção do país não podia mais ser deixada somente nas mãos dos políticos" [...]. Seu lançamento foi recebido favoravelmente pelos diversos órgãos da imprensa, tais como o jornal do Brasil, O Globo, o Correio da Manhã e o Última Hora. (Dreifuss, 1981, p.163, grifos nossos)

Oficialmente, o IPES foi concebido como uma organização apartidária, técnica, com fins educacionais e cívicos (diga-se de passagem, aqui a coincidência se faz notável, pois o movimento Escola Sem Partido se autodenomina de forma semelhante). A presença de homens respeitáveis de negócio, militares de carreira, professores e pesquisadores, conferia à oficialidade do IPES uma imagem impecável, com objetivos legítimos pela busca de uma sociedade melhor. Porém, em mais uma convergência com os ibadianos, o IPES possuía, na prática, um robusto aparato de produção política e ideológica, que, nas palavras de Schwarcz e Starling, era “ainda mais dissimulado, ambíguo e sofisticado” (2015, p.440).

A análise das autoras, principalmente a respeito da dissimulação, encontra lastro no fato de que à primeira vista o instituto era apenas uma organização de produção e pesquisa intelectual. Porém, nos bastidores de seus elegantes escritórios, eram arquitetados planos e articulações políticas, incluindo a organização da "Marcha da Família com Deus pela Liberdade", em colaboração com o grupo “União Cívica Feminina”. O instituto operava uma extensa rede de influência que conectava militares, associações femininas, líderes religiosos, empresários e políticos. Essa articulação transnacional se evidenciava ainda por seus vínculos com os Estados Unidos, com diversos de seus membros mantendo reuniões com autoridades norte-americanas para discutir a conjuntura brasileira nos meses que antecederam o golpe.³⁵ Em seu núcleo, o IPES

reuniu as mais diversas associações de classe, sindicatos comerciais e industriais, grupos de pressão, escritórios de consultoria e anéis tecnoburocratas, ativistas militares e facções políticas de centro-direita. Considerou-se até a necessidade de atrair organizações privadas tão diversas como o *Rolary* ou *Lyons Clube* e o Centro Dom Vital, de leigos católicos, com o intuito de generalizar a específica mensagem multinacional e associada impregnada no núcleo do IPES e também de proporcionar um ponto de encontro ideológico para a mobilização das classes dominantes (Dreifuss, 1981, p. 179-180)

No fim das contas, as divergências se tornavam mínimas perto do objetivo final. Além disso, o anticomunismo servia como uma espécie de cola que unia todos os setores, ainda que

³⁵ Ver DREIFUSS, René Armand. **1964: A conquista do Estado. Ação Política, Poder e Golpe de Classe**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1981.

suas demandas fossem diferentes. A instituição possuía uma organização sólida visando à garantia de sua ação. As ferramentas operacionais envolviam desde a presença nos setores industriais e rurais até atividades educacionais e de assistência social. A seguir, Dreifuss destrincha a estrutura organizacional do “Grupo de Estudo e Ação”, que doutrinava as próprias fileiras do IPES, mas tinha como objetivo principal a mobilização das massas:

1. Publicação e Divulgação. Tentativa de caracterizar o IPES como uma instituição que reunia a moderna elite empresarial do Brasil e expressava sua nova mentalidade. O IPES disseminava através da mídia discursos e entrevistas defendendo a empresa privada, a livre iniciativa e a "democracia como a melhor forma de governo e demonstrando os sérios riscos de soluções extremas, tanto da direita, quanto da esquerda".
2. Educação. O IPES estimulava o desenvolvimento de convicções democráticas e cristãs e a disseminação de noções econômicas e sociais básicas, indispensáveis à continuidade dos princípios democráticos, considerados simbióticos com os dogmas da empresa privada.
3. Trabalho sindical. O IPES visava a promoção de um "verdadeiro sindicalismo democrático e dinâmico, estimulando o desenvolvimento de uma estrutura sindical correspondente".
4. Assistência Social. Nesse campo ele recorria à promoção da "assistência social para a solução de tensões e conflitos nas áreas-chave".
5. Atividades econômicas. O IPES buscava promover o "neocapitalismo liberal em cada empresa e na totalidade do sistema".
6. Levantamento da Conjuntura. O IPES procurava acompanhar de perto e analisar a evolução dos assuntos políticos, tanto nacionais quanto internacionais, em todos os setores que criam relevância para suas múltiplas atividades. Ele também visava desenvolver pesquisa sistemática e avaliações minuciosas, relacionadas com os setores econômicos, políticos e sociais.
7. Estudos. O IPES empenhava-se em examinar as reformas institucionais e estruturais necessárias ao desenvolvimento econômico e ao progresso social do Brasil, dentro de um regime democrático.
8. Editorial. Ele tentava a publicação e a promoção de livros, bem como estimular a realização de peças teatrais e filmes.
9. Escritório de Brasília. Ele procurava estabelecer ligações com os órgãos de governo e contatos com entidades políticas por intermédio de seu escritório em Brasília.
10. Integração. O IPES buscava aumentar seu número de membros e obter recursos para as atividades do instituto, já mencionadas. (Dreifuss, 1981, p.184-185)

Os elementos elencados constituíam, na prática, um verdadeiro manual de ação para o TT. A consecução de seus objetivos estratégicos dependia de um tripé de atuação: a persuasão direta de legisladores e políticos, a pressão constante sobre os quartéis e, de forma mais sutil, a infiltração ideológica junto às camadas populares. Para implementar esse projeto, contando com um amplo espaço na mídia - operando quase em simbiose com os grandes veículos de comunicação - o instituto partiu para uma ofensiva cultural ativa, produzindo e disseminando um fluxo contínuo de filmes, documentários, livros e panfletos, todos com um conteúdo marcadamente anticomunista, visando moldar a opinião pública e criar um clima favorável à sua agenda política.

Os filmes produzidos pelo grupo iam além da mera retórica anticomunista, tecendo uma narrativa sofisticada que associava os movimentos sociais ao caos e à desordem, incentivando a rejeição pública àqueles que lutavam por reformas sociais. Paralelamente, essas produções convocavam a população à mobilização, denunciavam a polarização política e afirmavam rejeitar tanto os extremismos ideológicos quanto a pobreza. Através de uma linguagem persuasiva, transmitiam a ideia de que o Brasil era um país destinado à riqueza e à prosperidade, cujo único obstáculo seria a falta de escolhas "corretas" por parte de seu povo. Esse acervo, hoje parcialmente preservado e disponibilizado pelo governo federal, inclui títulos emblemáticos como "O Brasil Precisa de Você", que sintetiza esse chamado à ação sob uma suposta bandeira de união nacional.³⁶

O instituto não era uma aventura de empresários dispersos e cegos pela ambição de seus objetivos, ou mero mecanismo de propaganda, mas um dispositivo complexo com engrenagens que permitiram a fabricação de hegemonia através dos intelectuais que faziam parte de sua composição. A habilidade em gerir uma “vida dupla” - oscilando entre a imagem pública de um instituto técnico e responsável e a face oculta, que congregava em seus gabinetes a elite do empresariado brasileiro para planejar um golpe de estado - garantiu ao IPES uma existência mais longa que a de seus parceiros ibadianos, estes reconhecidamente envolvidos em repasses ilegais de doações eleitorais.

O IPES foi investigado na mesma CPI que determinou o fechamento do IBAD, porém, no caso do primeiro, não foram encontradas evidências de atividades ilegais em sua atuação. Ademais, a comissão parlamentar não obteve êxito em comprovar qualquer vínculo formal entre as duas organizações, determinando a suspensão das atividades apenas do IBAD. Essa medida, contudo, não foi suficiente para interromper os objetivos do complexo, que seriam concretizados dois anos mais tarde.

Os institutos mencionados tinham por objetivo implantar um estado de crise no Brasil e organizar essa reação, a fim de desestabilizar o governo Jango. Apesar de significativa importância histórica - afinal, foram responsáveis por repasses financeiros de uma

³⁶ Ficha catalográfica - Título: O Brasil precisa de você Conteúdo: Convocação contra a demagogia e a agitação social, que desestabilizam o país, com ênfase na necessidade de defesa da democracia, da superação do sub-desenvolvimento e da justa distribuição de riquezas. Autor/produzido: Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais Local de produção: Brasil Data de produção: [1962 – 1964] Suporte: Filme, 1 item Dimensões: Largura 16 mm / 1 rolo / comprimento 100 m Idioma: Português Cópias: Betacam B363 - 0:00:06 - 0:09:09 DVD 133 - 0:26:00 - 0:35:17 Indexação: Anticomunismo - Adolf Hitler (1889 - 1945) - Benito Mussolini - Democracia Desenvolvimento econômico - Fidel Castro – Inflação - Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais - Josef Stálin - Muro de Berlim - Nikita Khrushchov - Revolução Cubana – Totalitarismo. Disponível em: https://www.gov.br/arquivonacional/pt-br/servicos/copy_of_instrumentos-de-pesquisa/ipes_filmes_final_13_no_v.pdf. Acesso em: 8 jan. 2026.

superpotência estrangeira e intensa divulgação de propaganda política - Carlos Fico (2014) defende que não se deve superestimar a ação desses institutos, pois sua veia propagandística não obteve o resultado esperado nas eleições de 1962 e a popularidade de Jango não fora gravemente afetada pela ação deles. Neste ano, os brasileiros saíram para votar, de forma direta, para os cargos de governador, vice-governador, deputado federal, estadual e senador.

Figura 2 - Panfleto de candidato a deputado estadual pelo partido conservador União Democrática Nacional (UDN) patrocinado pelo IPÊS/IBAD nas eleições de 1962



Fonte: Fundo IPÊS/Arquivo Nacional³⁷

A imagem acima demonstra uma das ferramentas utilizadas pelo IPES em sua campanha de apoio à oposição de Jango: o anticomunismo é invocado com o objetivo de instigar medo, insegurança e caos. O candidato que se apresenta no panfleto, por sua vez, estaria se comprometendo a combater a “ameaça vermelha”. Apesar dos esforços financeiros e midiáticos do *think tank*, segundo Nobrega, “no que se refere às eleições de 1962, embora os partidos de direita continuassem a ter maioria dentro do Congresso Nacional e a governar a maioria dos estados, não conseguiram obter um grande crescimento” (2019, p.57).

O resultado inesperado se deve, portanto, ao fato de que 1) os institutos não conseguiram frear o avanço do partido de Goulart, o PTB, que conquistou a segunda maior representação no Congresso Nacional 2) não conseguiram deter candidatos nacional-reformistas 3) e, por fim, as forças de esquerda cresceram em relação às eleições de 1958. Além disso, no ano seguinte Jango obteve uma vitória importante através do plebiscito que levou à derrocada do parlamentarismo.

³⁷

Disponível

em:

https://memorialdaresistencia.org.br/lugares/instituto-de-pesquisas-e-estudos-sociais-ipes/#gid=tainacan-item-gallery-block_id-tainacan-item-document_id-14594&pid=4. Acesso em 6 jan. 2026.

Em contrapartida, não devemos desprezar e ignorar a participação dos *think tanks* na escalada de tensões que vivia o Brasil. Depois de consolidado o golpe, o IPES foi reconhecido, segundo Carlos Fico (2014) como um órgão de utilidade pública, durante o governo de Castelo Branco. O instituto encerrou suas atividades no início da década de 70. Em resumo, os “tanques de pensamento” não inventaram o anticomunismo ou a propaganda ideológica, mas foram a ferramenta ideal na difusão de um imaginário que já existia, encontrando neles uma nova roupagem.

A análise de Carlos Fico destaca que uma tendência anticomunista já estava profundamente enraizada no Brasil. Desde 1935, com a repressão à Intentona Comunista durante o governo de Getúlio Vargas, o espectro do comunismo rondava o imaginário político nacional. Este episódio, que representou a primeira tentativa organizada de tomada do poder por meio de uma insurreição armada de inspiração comunista, serviu posteriormente como justificativa para Vargas consolidar seu autoritarismo. Aproveitando-se do clima de tensão, ele articulou o Plano Cohen - uma suposta conspiração comunista forjada - para legitimar o golpe que estendeu seu controle sobre o Estado, instrumentalizando o medo de uma ameaça, em grande parte, inventada. Heloísa Starling comenta:

A combinação executada por Vargas entre censura, tortura, violência policial e propaganda ideológica firmou os alicerces de um imaginário anticomunista que irá assombrar o Brasil a partir de então, como recurso ativo e onipresente de deslegitimação democrática — e que continua produzindo efeitos ruinosos na contemporaneidade. A materialização desse imaginário dispõe de flexibilidade ideológica para uso em conjunturas históricas diversas, além da capacidade de difusão em todas as camadas da sociedade. Também possui condições de apelo com potencial de mobilização em diferentes estratos sociais e se serve, com sucesso, da estratégia de nomear inimigos. (2024, p.24)

No entanto, mais do que um imaginário, o anticomunismo tornou-se uma ideologia. Para que isso acontecesse, dois pilares foram fundamentais para consolidar, mas sobretudo, institucionalizar a chamada "ameaça vermelha" no Brasil: a Escola Superior de Guerra (ESG) e a Doutrina de Segurança Nacional (DSN). A ESG foi criada no Brasil em 1949, inspirada em modelos norte-americanos. A DSN, por sua vez, originou-se nos Estados Unidos durante o contexto da Guerra Fria. Sem o referencial teórico articulado por essa dupla, é provável que organizações como o IPES e o IBAD, e mesmo as Forças Armadas, tivessem maior dificuldade em consolidar uma sustentação ideológica coesa e amplamente difundida. A Doutrina de Segurança Nacional reconfigurou as noções de defesa e combate, elevando o anticomunismo de tal forma que o inimigo a ser combatido poderia ser qualquer cidadão. A ameaça agora era interna.

A ação de grupos como os *think tanks* ou de setores militares, conservadores e empresariais que apoiaram o golpe, era orientada pelos princípios disseminados pela Escola Superior de Guerra. A ESG atuou como o veículo incorporador e difusor da mentalidade da Doutrina de Segurança Nacional no país. Foi essa estrutura que permitiu que o anticomunismo transcendesse a condição de um simples espectro ideológico para se tornar uma doutrina robusta e organizada. A ESG e a DSN forneceram a base intelectual e institucional que legitimou o golpe de 1964 e o regime subsequente.

Em sua dissertação de mestrado, o cientista político Eliézer Rizzo de Oliveira (1976) se debruçou sobre os estudos a respeito da ideologia e política das Forças Armadas no Brasil. Ainda sob o desenrolar do regime militar, o autor esmiúça as nuances deste corpo doutrinário que, em sua visão, conforma um dos principais aparelhos ideológicos do Estado da época. A Escola Superior de Guerra, de acordo com Rizzo, nasce de dois momentos cruciais da história brasileira, sendo o primeiro após o término da Segunda Guerra Mundial e o segundo em meio ao debate político que se acalorava em torno da exploração do petróleo. A principal questão a ser defendida era, nesse contexto, a segurança nacional.

As transformações políticas do período, como o fim do Estado Novo e o debate em torno da política do petróleo - tema que parcela das Forças Armadas considerava uma questão de segurança nacional e, por extensão, de sua própria competência - levaram os militares a reivindicar um espaço político institucionalizado dentro do Estado. Esse espaço teria como objetivo discutir temas de seu interesse e garantir sua participação direta. A aspiração, portanto, não era atuar por intermédio dos ministérios ou dos canais civis de poder, mas sim conduzir debates no interior dos próprios clubes militares. Nesse sentido, o projeto de criação da Escola Superior de Guerra (ESG) representava, nas palavras de Rizzo de Oliveira:

(a) a garantia da presença política de um grupo militar em alta posição no aparelho do Estado, na medida em que é órgão subordinado diretamente ao Estado Maior das Forças Armadas [...] (b) a ESG garante a não dispersão deste agrupamento político-militar, que (c) se especializa no estudo da Segurança Nacional âmbito da Guerra Fria, inicialmente, e no da “guerra revolucionária”, no contexto seguinte, (d) assegurando-se a possibilidade de difusão ideológica entre as “elites civis e militares” (1976, p.20-21)

O fragmento acima indica algumas questões importantes: a ESG prevê unificação, participação política e difusão ideológica. Como seu próprio nome demonstra, a criação da escola, que fora sancionada pelo presidente Eurico Gaspar Dutra, tinha como principal braço o ministro de cursos de Alto Comando de oficiais do Exército, Marinha e Aeronáutica. Contudo, durante esse período, os conteúdos programáticos não foram especificados no decreto que instituiu a escola. Essa abstração permitiu uma liberdade ampla de ensino no que

dizia respeito às questões da “segurança nacional”. Posteriormente, a ESG abriu espaço para civis, mas restringiu a participação àqueles que tivessem uma espécie de educação universitária. Ou seja, houve uma total ausência de representações sindicais e de classes subalternas. Não era por acaso. Anos depois, já na ditadura, diversos cargos administrativos do governo federal foram ocupados por ex-alunos da ESG. Rizzo de Oliveira afirma que

a mobilização política e ideológica levada a efeito pela ESG reveste-se do significado de um reforço da tendência à predominância do grande capital (no meio do qual ressalta o capital estrangeiro) como meio indispensável ao desenvolvimento econômico e à implementação de uma política de segurança nacional. Resulta daí, no plano econômico e no político, o estabelecimento de limites “toleráveis” à organização e participação política de setores populares (1976, p.21)

Notemos que a tendência da ESG ao grande capital e o desprezo aos setores populares encontrará a combinação perfeita na Doutrina de Segurança Nacional: a aversão ao comunismo, que se aproxima de classes populares e rechaça o capital internacional, constituirá a doutrina ideal para ser incorporada na escola. O que também não é mera coincidência. A origem da ESG está diretamente ligada a influências norte-americanas. A chamada “*National War College*” é a inspiração principal. Nos Estados Unidos, a “universidade” resiste aos dias atuais e, segundo seu próprio *site*, tem por objetivo:

Preparar os futuros líderes das Forças Armadas, do Departamento de Estado e de outras agências civis para funções de alto nível em políticas, comando e gestão de equipes, por meio de um curso avançado em estratégia e política de segurança nacional. Para atingir esse objetivo, o currículo da Faculdade concentra-se na grande estratégia – a integração de todos os elementos do poder nacional – bem como na teoria e prática da guerra, nos fundamentos do pensamento estratégico para questões de segurança nacional, no cenário da segurança global, no processo decisório interinstitucional, na estratégia militar contemporânea e na guerra conjunta e combinada. Um ponto forte fundamental da Faculdade é seu ambiente e abordagem conjuntos. Alunos e professores são provenientes de todos os ramos das Forças Armadas e de departamentos e agências civis envolvidos com políticas de segurança nacional. O programa da Faculdade enfatiza a “interoperabilidade” no planejamento e nas operações militares e a inter-relação entre as políticas internas, externas e de defesa. (*Site National War College*³⁸, tradução nossa)

É possível notar que os objetivos oficiais entre a ESG e a *National War College* são parecidos: preparar líderes das Forças Armadas, estudar segurança nacional, práticas de guerra e estratégias necessárias à manutenção da ordem nacional. Todavia, por trás do

³⁸ “prepare future leaders of the Armed Forces, State Department, and other civilian agencies for high-level policy, command, and staff responsibilities by conducting a senior-level course of study in national security strategy and national security policy. In furtherance of this mission, the College curriculum focuses on grand strategy – the integration of all elements of national power – as well as the theory and practice of war, fundamentals of strategic thinking for national security matters, the global security arena, the inter-agency decision-making process, contemporary military strategy, and joint and combined warfare. A fundamental strength of the College is its joint environment and approach. Students and faculty are drawn from all armed services and from civilian departments and agencies concerned with national security policies. The College program stresses “jointness” in military planning and operations and the interrelationship of domestic, foreign, and defense policies”. Disponível em: <https://nwc.ndu.edu/History/>. Acesso em: 7 jan. 2026.

planejamento militar e das operações de segurança, existe uma mentalidade ideológica que marca presença. As transformações políticas da década de 1950, marcadas sobretudo pelos desdobramentos da Guerra Fria, alteraram radicalmente o conceito de segurança nacional. Se antes ele se vinculava à proteção econômica e à exploração de recursos naturais estratégicos, como o petróleo, agora o inimigo era outro: a ameaça comunista e o temor de uma guerra total entre Ocidente e Oriente, entre democracia e comunismo.

É a partir desse momento, sob a influência direta do temor estadunidense diante do "avanço vermelho", que a ESG internaliza e incorpora os princípios da Doutrina de Segurança Nacional - indo muito além, elevando-a à condição de regra maior e utilizando sua posição nos aparelhos de Estado para transformar esse espectro em ideologia. A Escola Superior de Guerra consolida-se, então, como a instituição central de difusão da DSN:

pode-se afirmar que a ESG criou, desenvolveu e difundiu entre as “elites” (leia-se classes dominantes) uma determinada concepção dos problemas relativos ao desenvolvimento econômico, instituições políticas e vinculações do Brasil ao campo das relações (políticas, econômicas e ideológicas) internacionais que se transformaram em instrumento de ação política do que se pode chamar de “fronteiras internas ao socialismo” (Rizzo de Oliveira, 1976, p.27)

A Escola concebida, inicialmente, para ser um centro de formação de elites militares e civis que buscavam seu espaço no aparelho estatal, internaliza uma doutrina alinhada aos Estados Unidos de combate ao comunismo. Com isso, a ameaça vermelha passa a ser vista como um inimigo interno a ser derrotado, pois seria ele a causa de todo atraso econômico, político e social do país: a agressão não é mais externa - seja pela entrada de capital estrangeiro ou exploração de recursos - mas se faz presente dentro do próprio território. Outro conceito essencial é o de guerra total e permanente, que designa um perigo constante. Anos depois, essa percepção de uma ameaça invisível, mas muito nociva, será utilizada como justificativa para o golpe:

sendo o bem estar um objetivo nacional permanente, admite-se que o seu sacrifício parcial e conjuntural possa configurar um elemento reforçador da segurança nacional que, por sua vez, promoverá os instrumentos para o seu atingimento futuro” (Rizzo de Oliveira, 1976, p.35).

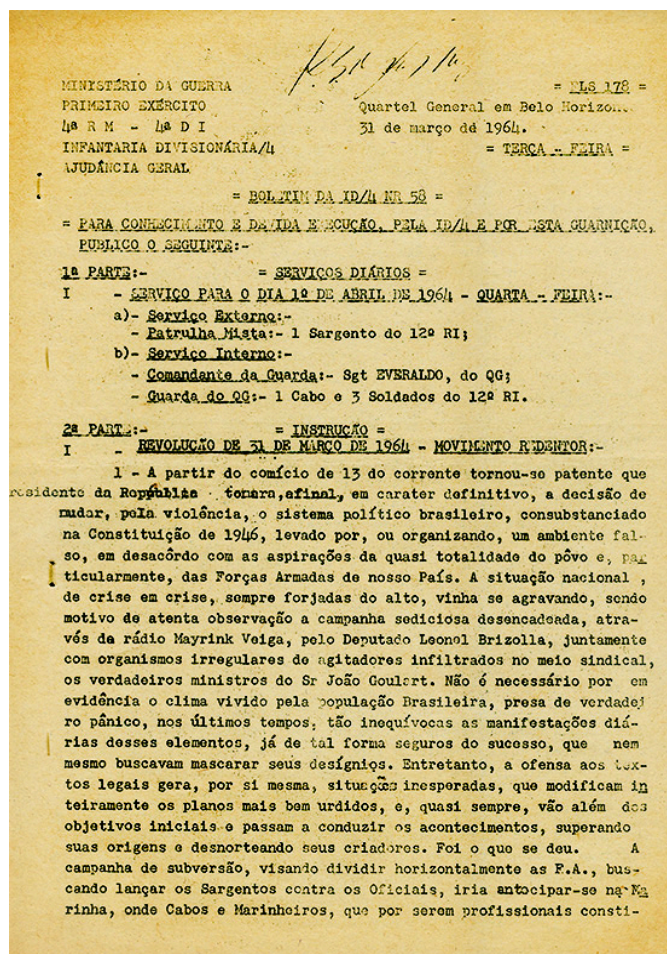
A mentalidade incorporada pelos militares atua como a chave teórica que destrava os mecanismos de coerção estatal, transformando o estado de exceção de uma ferramenta constitucional provisória em uma condição política perene, sob a qual o autoritarismo se exerce não como ruptura, mas como norma. Nilson Borges (2003) se dedica a entender os governos militares no Brasil e como estes se sustentaram através da DSN. Em sua definição, a DSN é a manifestação de uma ideologia que repousa sobre uma concepção de guerra permanente e total entre o comunismo e os países ocidentais.

O professor de Ciências Políticas afirma que após a proclamação da República, considerada por ele um golpe militar, as Forças Armadas agiram como uma espécie de “poder moderador” no Brasil. Porém, o que se consolida a partir de 1964 é uma ruptura com um padrão histórico:

Assim, ao se analisar o papel das Forças Armadas no processo político brasileiro, deve-se levar em consideração duas fases: a primeira, antes de 1964 quando os militares intervinham na política, restabeleciam a ordem institucional, passavam a condução do Estado aos civis e retornavam aos quartéis, exercendo a função arbitral-tutelar; a segunda, depois de 1964, sob a égide da Doutrina de Segurança Nacional (instrumentalizada pela Escola Superior de Guerra), quando os militares, após o golpe, assumem o papel de condutores dos negócios do Estado, afastando os civis dos núcleos de participação e decisão política, transformando-se em verdadeiros atores políticos, com os civis passando a meros coadjuvantes no sentido de dar ao regime uma fachada de democracia e legitimidade. (Borges, 2003, p.16)

Dessa forma, diferentemente das intervenções militares anteriores - como a que depôs Washington Luís em 1930 e logo entregou o comando a Getúlio Vargas, ou o breve contragolpe de 1955 (Movimento de 11 de Novembro) que garantiu a posse de Juscelino Kubitschek -, os militares em 1964 não atuaram como um poder moderador transitório. Eles não tomaram o poder para restaurar a ordem e devolvê-la a uma liderança civil. Pelo contrário, permaneceram, inaugurando uma nova e duradoura modalidade de autoritarismo militar. A imagem abaixo demonstra algumas premissas da DSN, utilizadas como justificativa para a realização do golpe.

Figura 3 - Boletim do Ministério da Guerra aponta as ordens para os militares



Fonte: Memorial da Democracia³⁹

O boletim que leva o nome do Ministério da Guerra invoca o estado de crise, a suposta infiltração sindical e o inimigo interno (ou os “agitadores internos”) na forma de Leonel Brizola e João Goulart. Além disso, incita uma situação de pânico e medo na população, posicionando o golpe enquanto uma revolução redentora que, paradoxalmente, age contra a democracia para salvá-la. O conflito ideológico constante é um pilar principal do regime e se torna o fundamento máximo da “segurança nacional”. Em nome da defesa desta, qualquer iniciativa é aceitável, inclusive através de uma política de terror a oposição, seja ela política, sindical, artística ou universitária. O inimigo interno, na figura desses opositores, serve para manter acesa a crise permanente, que precisa ser - com o perdão da redundância - permanentemente contida.

Outro fator essencial para a manutenção da DSN e a imposição de seu projeto é o conceito de guerra psicológica. Mais à frente, quando apresentarmos o Decreto-Lei 477 ele será essencial. Borges (2003) afirma que o cerne do terror psicológico está na aniquilação moral do inimigo. Ou seja, é preciso separá-lo dos demais cidadãos, forçá-lo a delatar colegas, usar os meios de comunicação para denunciar opositores e não ter pudor ao utilizar as técnicas de tortura, desaparecimento e prisões arbitrárias:

Durante os governos militares, os direitos civis e políticos foram os que mais sofreram com a ação do regime. O direito ao habeas corpus, isto é, de ir e vir, foi suspenso para crimes políticos, resultando na total perda de cidadania. [...] A tortura física e psicológica, com métodos de puro barbarismo, era uma constante. Não havia privacidade de domicílio nem segredo de correspondência. Escutas telefônicas eram utilizadas sem qualquer consentimento judicial. A liberdade de imprensa deixou de existir, pela censura prévia a todos os meios de comunicação. **Não havia mais a liberdade de expressão nas universidades, sendo que os estudantes ficaram privados de qualquer atividade política, mesmo que fosse para reivindicar seus direitos de simples alunos.** O brasileiro se transformou em cidadão de terceira classe, cujos pleitos não podiam ser dirigidos ao Judiciário, reduzido que foi pelos atos de exceção. (Borges, 2003, p.40-41, grifos nossos)

É importante colocar que sozinhas a ESG e a DSN - ou os *think tanks* - não foram suficientes para alavancar ou operar a manutenção golpe, que se beneficiou de um contexto político, econômico e social que criou a oportunidade para a conspiração, como já mencionado. Todavia, a grande contribuição da incorporação da Doutrina de Segurança Nacional dentro Escola Superior de Guerra foi fornecer o arcabouço ideológico e uma justificativa, ou mesmo uma legitimidade, para fazer acontecer e assegurar o regime militar. Retomemos a política de encanto de Paolo Demuru (2024): não é necessário que a ameaça seja verdadeira, mas sua aparência mobiliza medos, capitaliza raiva, une diversos setores e fornece a verossimilhança usada para sustentar um governo autoritário.

A última herança legal direta da Doutrina de Segurança Nacional (DSN) foi extinta em 2021, quando o governo federal revogou a Lei de Segurança Nacional (LSN). Originalmente sancionada em 1983, no governo do general João Figueiredo, a lei resgatava os princípios da doutrina ao tipificar como crime atos contra a soberania e a ordem nacional. Sua inspiração na DSN era evidente ao reintroduzir a figura de um "inimigo interno", distinto de um mero adversário político, passível de punição judicial. À época da revogação, críticos e o relator do projeto acusavam o governo de Jair Bolsonaro de instrumentalizar a lei com o propósito de instigar medo e práticas censórias:

A Lei de Segurança Nacional estava submetida ao esquecimento quando, nos últimos tempos, foi recuperada do fundo da gaveta e foi promovida pelo atual governo como instrumento preferencial de silenciamento. Foram várias as tentativas de calar a crítica, com ações contra o *influencer* Felipe Neto e o cartunista Aroeira, e não somente contra eles. Muitos outros jornalistas e manifestantes foram alvos de

perseguição política apoiada por um diploma do tempo da ditadura — disse Rogério Carvalho. (Agência Senado, 2021)⁴⁰

A Escola Superior de Guerra (ESG), por sua vez, mantém sua existência institucional até os dias atuais, embora tenha passado por uma significativa reformulação que a reclassificou, no plano formal, como uma "Instituição Científica, Tecnológica e de Inovação"⁴¹. Em sua apresentação contemporânea, a ESG adota um discurso oficial que enfatiza valores aparentemente distanciados de suas origens na Guerra Fria e no regime autoritário. Seus princípios declarados hoje incluem o compromisso com o bem comum, a defesa da liberdade de expressão, a promoção de um pensamento eclético e a busca pelo desenvolvimento nacional soberano e integrado.

Figura 4 - Identidades e valores atuais da Escola Superior de Guerra



Fonte: Site Escola Superior de Guerra

Enquanto o *discurso* se renova para se adequar a um contexto democrático, abraçando uma linguagem de pluralidade e inovação, uma análise crítica permite questionar em que medida a *estrutura* de pensamento, os cânones doutrinários e a concepção de "segurança" foram de fato desvinculados de sua matriz original. A instituição que, em sua fundação, forjou a Doutrina de Segurança Nacional - um ideário que justificou a supressão de direitos em nome do combate a um "inimigo interno" - opera agora em um paradigma que busca legitimidade técnica e científica. Essa transição evidencia não uma extinção, mas uma *metamorfose*: a capacidade de adaptação e a longevidade de certas elites e visões de poder

40

Disponível

em:

<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/08/10/revogacao-da-lei-de-seguranca-nacional-segue-para-a-sancao-presidencial>. Acesso em: 7 jan. 2026.

⁴¹ Disponível em: <https://www.gov.br/esg/pt-br/a-esg>. Acesso em: 7 jan. 2026.

que, mesmo revestidas de nova terminologia, continuam a influenciar setores cruciais do Estado e da sociedade.

A própria persistência da ESG, sob nova denominação, simboliza a complexidade do processo de transição democrática no Brasil, onde instituições do regime militar se recalibram para permanecer relevantes, levantando questionamentos sobre continuidades e rupturas reais no pensamento estratégico nacional. Os eventos citados acima - a revogação tardia da LSN e a permanência da ESG - revelam como os agentes autoritários não foram extintos em nosso país, e seguem ecoando, ainda que em novas roupagens.

Essa lógica de combate, alimentada pelo medo do comunismo e pela noção de um inimigo interno a ser eliminado, nunca deixou de permear o imaginário político nacional. Ela se perpetua, não como uma relíquia do passado, mas como uma ferramenta adaptativa, seja através da instrumentalização do aparato jurídico, seja pela difusão de mentalidades e ideologias que ressignificam velhos antagonismos. Foi precisamente esse espectro que forneceu a justificativa ideológica para um dos capítulos da ditadura: o cerceamento sistemático da liberdade de ensino e de pensamento, como passaremos a detalhar.

3.3 Apresentação do Decreto-Lei 477: a incompatibilidade entre ditadura e liberdade de ensino

Com o governo golpista instalado, era necessário cuidar de quaisquer obstáculos que pudessem abalar a “revolução gloriosa” para além do campo da propaganda e difusão ideológica. Tendo isso em vista, uma série de medidas legais começaram a ser implantadas. Em nome da ordem e do combate à “crise permanente”, os aparelhos estatais foram utilizados como instrumento de conveniência. Após a incorporação e adesão da Doutrina de Segurança Nacional, o fazer político não era mais civil, mas regido pelas mãos militares. O Decreto-Lei 477, por sua vez, foi um dos mecanismos encontrados para reprimir movimentos estudantis e o potencial caráter mobilizador dos ambientes educacionais.

Antes de tudo, um “decreto-lei” é uma ferramenta normativa que possui força de lei. Em períodos autoritários é uma forma de fazer o executivo legislar, alegando-se uma situação de urgência e exceção. A atual constituição brasileira não permite mais esse tipo de uso. No período da ditadura, no entanto, não faltaram decretos que decidiram o rumo das mais diversas áreas do país, incluindo a educação. Dessa forma, é importante que tratemos de alguns decretos que, ou prepararam o terreno para o Decreto-lei 477, ou se somaram a ele posteriormente.

O Decreto-Lei nº 53⁴², de 18 de novembro de 1966, foi uma norma editada pelo presidente Castelo Branco no início do regime militar. O texto do decreto tem como princípio central a unidade e a eficiência administrativa. Seu primeiro artigo determina que as universidades devem se organizar para preservar a unidade de suas funções de ensino e pesquisa e, de forma muito clara, veda a "duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes". Isso significa que o governo passava a ter o poder legal para fundir departamentos, cursos e faculdades que fossem considerados redundantes dentro de uma mesma universidade.

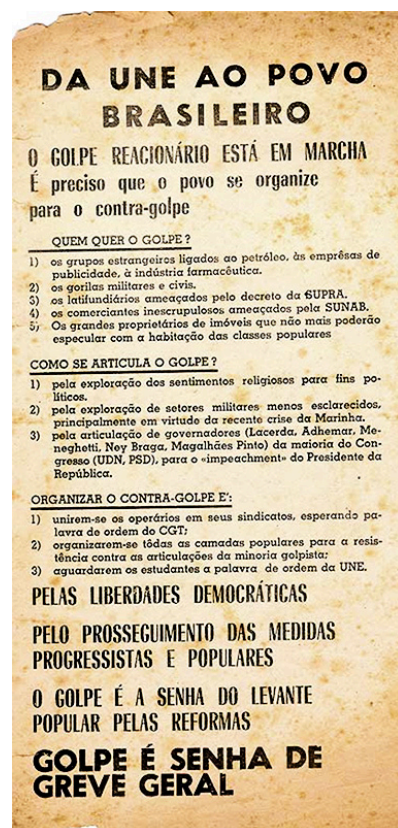
Uma das consequências práticas mais impactantes estava no artigo 4º. Ele determinava que unidades já existentes que atuassem em um mesmo campo de estudo deveriam ser fundidas em uma única. O parágrafo único deste artigo era explícito: "Nas Universidades em que houver Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras esta sofrerá transformação adequada à observância do disposto neste artigo". As Faculdades de Filosofia, que eram centros de pensamento crítico e formação de professores, foram alvo direto dessa reestruturação, sendo muitas vezes desmembradas e incorporadas a outras unidades. O reordenamento do ensino superior priorizava a eficiência administrativa e o alinhamento com os objetivos do regime.

Um ano depois, em fevereiro de 1967, o governo lança mão do Decreto-lei 228⁴³, que regulamenta a organização e o funcionamento dos órgãos de representação estudantil no ensino superior (Diretórios Acadêmicos e Centrais de Estudantes) e também estabelece regras para os grêmios no ensino médio. Sua principal característica é o controle estatal sobre as entidades estudantis, esvaziando sua autonomia política. O decreto define finalidades aparentemente benignas, como promover atividades culturais e assistir estudantes carentes, mas, em seu artigo mais importante (art.11), proíbe expressamente que essas entidades realizem qualquer "ação, manifestação ou propaganda de caráter político-partidário, racial ou religioso". Qualquer violação a essa regra acarretava a suspensão ou dissolução imediata do diretório. O Decreto-Lei nº 228 foi uma das respostas legislativas do regime militar ao histórico de resistência do movimento estudantil, que, desde os primeiros dias do golpe em 1964, organizou protestos e manifestações para tentar impedir a consolidação do governo autoritário.

⁴² Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0053.htm. Acesso em: 9 jan. 2026.

⁴³ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del0228.htm. Acesso em 9 jan. 2026.

Figura 5 - Texto da União Nacional dos Estudantes convoca greve geral e resistência ao golpe



Fonte: Memorial da Democracia⁴⁴

Em resumo, o DL 228/67 foi um instrumento legal para despolitizar, vigiar e controlar o movimento estudantil, retirando sua capacidade de atuação política independente e submetendo-o à autoridade das instituições de ensino, alinhadas ao regime. A verdadeira ofensiva ainda estava por vir. Em 1969, o Decreto-Lei 477 seria lançado e poucos meses depois o governo tornaria obrigatória a disciplina de “Educação Moral e Cívica” em todos os graus e modalidades escolares. O Decreto-Lei 869⁴⁵, de setembro de 1969, representou uma intervenção direta e estratégica no sistema educacional brasileiro.

O texto do decreto, assinado pela Junta Militar que governava o país, define seus objetivos no artigo 2º. A nova disciplina de “Educação Moral e Cívica” tinha como finalidade oficial “a defesa do princípio democrático” - uma expressão que, no contexto autoritário da época, significava a defesa da ordem imposta pelo regime. Essa defesa deveria se apoiar no

⁴⁴

Disponível em: <https://memorialdademocracia.com.br/card/golpe-militar-depoe-governo-constitucional#card-8>. Acesso em: 9 jan. 2026.

⁴⁵ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/De10869.htm. Acesso em: 9 jan. 2026.

"espírito religioso", na "dignidade da pessoa humana" e no "amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus", combinando religiosidade, moralidade e patriotismo. Outras metas incluíam o "culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história", o "fortalecimento da unidade nacional" e o "preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva".

A disciplina tornou-se obrigatória em todos os graus de ensino. No ensino médio, foi acrescentado o curso de "Organização Social e Política Brasileira". No superior, a doutrinação continuava sob a forma de "Estudos de Problemas Brasileiros". O currículo e os programas eram centralizados, elaborados pelo Conselho Federal de Educação, com a colaboração da Comissão Nacional de Moral e Civismo, eliminando qualquer espaço para interpretação ou adaptação crítica. A lei era tão rígida que determinava que, na falta de um professor habilitado, o próprio diretor do estabelecimento de ensino deveria assumir a aula, pois a disciplina não poderia, "sob nenhum pretexto", deixar de ser ministrada. O Decreto-Lei 869/69 transformou escolas e universidades em um prolongamento do aparelho de propaganda do Estado e foi revogado apenas em 1993.

Como visto, o Decreto-Lei 477 não foi o primeiro e nem o último, mas tornou-se um dos aparatos mais repressivos no que diz respeito à educação, principalmente em função da chamada "linha dura", corrente que ascendeu durante o governo de Costa e Silva. Esta facção dentro das Forças Armadas, da qual Costa e Silva era expoente, defendia a manutenção e o aprofundamento do regime através da repressão explícita e sistemática a qualquer forma de oposição. O decreto tornou-se, assim, a ferramenta legal para transformar esse princípio em prática cotidiana nas escolas e universidades. As medidas refletiam um receio da retomada de poder por parte dos civis. Mais uma vez, a noção de guerra permanente justificava decisões autoritárias.

Oficialmente, o DL 477 define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou privado. A organização "Memórias da Ditadura"⁴⁶ afirma que o decreto foi a forma pela qual o Ato Institucional nº5 (AI-5) se infiltrou nas escolas e universidades. Os Atos Institucionais foram os instrumentos legais fundamentais que estruturaram e deram uma aparência de legitimidade ao regime autoritário da ditadura militar brasileira. Eles funcionavam como decretos de exceção, editados pelos próprios governantes militares, mas que possuíam força de lei

⁴⁶ Ver Memórias da Ditadura: Escalada da Repressão (1969-1975). Disponível em: <https://memoriasdaditadura.org.br/escalada-da-repressao-1969-1975/>. Acesso em: 10 jan. 2026.

constitucional, ou seja, estavam acima da própria Constituição. Esse mecanismo criava uma legalidade paralela que permitia ao regime agir arbitrariamente. Considerado o mais repressivo, o AI-5, de 1968:

Suspende a garantia do *habeas corpus* para determinados crimes; dispõe sobre os poderes do Presidente da República de decretar: estado de sítio, nos casos previstos na Constituição Federal de 1967; intervenção federal, sem os limites constitucionais; suspensão de direitos políticos e restrição ao exercício de qualquer direito público ou privado; cassação de mandatos eletivos; recesso do Congresso Nacional, das Assembléias Legislativas e das Câmaras de Vereadores; exclui da apreciação judicial atos praticados de acordo com suas normas e Atos Complementares decorrentes; e dá outras providências. (Portal da Legislação⁴⁷)

Os atos institucionais, dezessete ao total, formalizaram o autoritarismo. O que veio a seguir, sob sua égide, endureceu a repressão e sufocou movimentos opositores, a exemplo dos movimentos estudantis. Ao analisar o Decreto-Lei 477⁴⁸, fica evidente sua vinculação direta com o arcabouço da exceção: logo em seu preâmbulo, o decreto se legitima explicitamente com base no art. 1º do AI-5, que conferia ao presidente da República poderes para decretar leis sem mediação do Congresso. Dessa forma, a ordem não apenas reprimia as atividades políticas e sindicais no meio educacional, mas também demonstrava, na prática, como os Atos Institucionais - em especial o AI-5 - serviam como fundamento legal para a ampliação do controle autoritário sobre a sociedade. Juntos, o AI-5 e o DL 477 marcaram

o apogeu do ciclo crítico da repressão sobre as Instituições de Ensino Superior em todo o Brasil. Em Minas Gerais, esta ferramenta repressora foi usada nas universidades logo após a sua promulgação. Entre os anos de 1969 a 1973, tempo de aplicação massiva, o 477 atingiu tanto os estudantes individualmente como suas entidades representativas, tendo sido, desde a sua edição, um dos instrumentos mais combatidos da legislação de exceção. (Comissão da Verdade em Minas Gerais, 2017)

Ao adentrar o conteúdo da norma, identifica-se o foco na criminalização da atividade política no ambiente educacional. O decreto visa especificamente professores, funcionários e alunos, de qualquer modalidade ou grau de ensino, proibindo qualquer ação que pudesse ser interpretada como "incentivo" a manifestações contrárias ao regime. A palavra "subversiva" é utilizada repetidas vezes. Em seus primeiros artigos, o decreto diz estar cometendo infração disciplinar quem:

- I - Alicie ou incite à deflagração de movimento que tenha por finalidade a paralisação de atividade escolar ou participe nesse movimento;
- II - Atente contra pessoas ou bens tanto em prédio ou instalações, de qualquer natureza, dentro de estabelecimentos de ensino, como fora dêle;

⁴⁷ Disponível em: <https://www4.planalto.gov.br/legislacao/portal-legis/legislacao-historica/atos-institucionais>. Acesso em: 10 jan. 2026

⁴⁸ Ver Anexo I.

- III - Pratique atos destinados à organização de movimentos subversivos, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados, ou dêle participe;
- IV - Conduza ou realize, confeccione, imprima, tenha em depósito, distribua material subversivo de qualquer natureza;
- V - Seqüestre ou mantenha em cárcere privado diretor, membro de corpo docente, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino, agente de autoridade ou aluno;
- VI - Use dependência ou recinto escolar para fins de subversão ou para praticar ato contrário à moral ou à ordem pública. (Decreto-lei 477/1969)

A repressão é detalhada de forma abrangente: veda-se qualquer aproximação com organizações ou partidos de oposição, a utilização de material didático considerado "subversivo" e, sobretudo, a organização de atos de protesto, paralisações ou greves. A lógica do regime, porém, ia além da simples proibição. Para os autores do decreto, uma norma censória só teria eficácia se fosse acompanhada de um mecanismo de punição clara. Por isso, o texto dedica grande parte de seus artigos a elencar, de forma minuciosa, o escalonamento das penalidades. Assim, nos artigos abaixo serão dispostos uma série de sanções:

I - Se se tratar de membro do corpo docente, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino com pena de demissão ou dispensa, e a proibição de ser nomeado, admitido ou contratado por qualquer outro da mesma natureza, pelo prazo de cinco (5) anos;

II - Se se tratar de aluno, com a pena de desligamento, e a proibição de se matricular em qualquer outro, estabelecimento de ensino pelo prazo de três (3) anos.

§ 2º Se o infrator fôr beneficiário de bolsa de estudo ou perceber qualquer ajuda do Poder Público, perdê-la-á, e não poderá gozar de nenhum desses benefícios pelo prazo de cinco (5) anos.

§ 3º Se se tratar de bolsista estrangeiro será solicitada a sua imediata retirada de território nacional.

Parágrafo único. Havendo suspeita de prática de crime, o dirigente do estabelecimento de ensino providenciará, desde logo a instauração de inquérito Policial. (Decreto-lei 477/1969)

As sanções previstas eram severas e imediatas, criando um clima de intimidação institucional. Nesse sentido, elas variavam desde a suspensão sumária e a perda do cargo, da vaga escolar ou da bolsa de estudos, até a transferência compulsória, o desligamento definitivo e, nos casos considerados mais graves, a possibilidade de julgamento por tribunais militares, o que poderia resultar em prisão e no banimento da vida acadêmica e profissional. Dessa forma, o Decreto-Lei 477 não só silenciava a crítica, mas também estruturava um aparelho punitivo pronto para eliminar qualquer dissidência no seio das universidades e escolas. Dividido em três artigos (entre ações proibidas e possíveis punições), o decreto revela ainda o processo a ser seguido uma vez identificada a infração:

Art. 3º O processo sumário será realizado por um funcionário ou empregado do estabelecimento de ensino, designado por seu dirigente, que procederá às diligências convenientes e citará o infrator para, no prazo de quarenta e oito horas,

apresentar defesa. Se houver mais de um infrator o prazo será comum e de noventa e seis horas.

§ 1º O indiciado será suspenso até o julgamento, de seu cargo, função ou emprego, ou, se fôr estudante proibido de freqüentar as aulas, se o requerer o encarregado do processo.

§ 2º Se o infrator residir em local ignorado, ocultar-se para não receber a citação, ou citado, não se defender, ser-lhe-á designado defensor para apresentar a defesa.

§ 3º Apresentada a defesa, o encarregado do processo elaborará relatório dentro de quarenta e oito horas, especificado a infração cometida, o autor e as razões de seu convencimento.

§ 4º Recebido o processo, o dirigente do estabelecimento proferirá decisão fundamentada, dentro de quarenta e oito horas, sob pena do crime definido no Art. 319 do Código Penal, além da sanção cominada no Item I do § 1º do Art. 1º d'êste Decreto-lei.

§ 5º Quando a infração estiver capitulada na Lei Penal, será remetida cópia dos autos à autoridade competente.

Art. 4º Comprovada a existência de dano patrimonial no estabelecimento de ensino, o infrator ficará obrigado a ressarcí-lo, independentemente das sanções disciplinares e criminais que, no caso, couberem. (Decreto-lei 477/1969)

É revelador observar que o processo sumário era expedido diretamente pelo dirigente máximo da universidade - seja um diretor de curso, ou o próprio reitor. Dessa forma, o ambiente de vigilância e repressão não dependia apenas da presença militar ostensiva; ele era construído e sustentado a partir de dentro, pelos próprios funcionários e gestores da instituição de ensino. A patrulha ideológica, portanto, institucionalizava-se, transformando as estruturas acadêmicas em mecanismos de controle.

Para aprofundar a análise, Carlo Ginzburg (1989) nos auxilia ao desenvolver um método de grande importância acadêmica. Segundo o “paradigma indiciário”, o investigador deve atentar para pormenores inicialmente considerados irrelevantes que, uma vez correlacionados, revelam aspectos decisivos da análise. Nesse sentido, os aspectos mais reveladores do Decreto-Lei 477 não estão apenas no que ele explicita, mas no que omite de forma sistemática. O texto descreve, por exemplo, um processo administrativo e disciplinar, estabelecendo uma espécie de burocracia da repressão: prevê a abertura de inquérito, a apresentação de defesa, a elaboração de relatórios e a designação de um defensor, culminando em uma sentença formal.

Essa estrutura, no entanto, pode ser considerada uma fachada legalista. O decreto silencia a realidade extraoficial e violenta que frequentemente antecedia ou acompanhava esses processos: as prisões arbitrárias, os interrogatórios sob tortura, os desaparecimentos e a vigilância extralegal, que mencionaremos à frente. A ausência de qualquer menção a essas práticas, amplamente documentadas hoje, não é um acaso ou uma lacuna. É evidente que um documento oficial do Estado não poderia registrar os métodos ilegais e brutais que eram o verdadeiro motor do terror político. Porém, a sua prática era amplamente conhecida:

A repressão e as perseguições políticas se generalizaram. A tortura não foi um expediente que escapou do controle ou fugiu aos cálculos de eficiência técnica. Esta prática foi sistemática e começou no governo Castelo Branco, influenciando na composição de militares que sustentaram a política dos generais Golbery e Geisel. A tortura era de conhecimento de todos. O resultado da sua institucionalização foi a generalização da corrupção e a degradação dos valores morais que afogaram a nação no terrorismo de Estado. (Lira, 2010, p.306)

Dessa forma, o decreto opera em dois níveis complementares: na superfície, institui um procedimento aparentemente formal, que buscava conferir uma aura de legalidade às perseguições. Nas entrelinhas e na prática, porém, sua existência autorizava e legitimava um aparato de segurança que atuava muito além de seus artigos, onde a violência física e psicológica era a ferramenta principal para obter informações, coagir dissidentes e semear o medo. Analisar o DL 477, portanto, exige ler tanto seus ditos quanto seus não ditos, entendendo que sua redação oficial foi uma forma de encobrir uma realidade de exceção absoluta.

Outro aspecto crucial a ser destacado na análise do Decreto-Lei nº 477 reside na deliberada vagueza conceitual de seus termos-chave, em especial a noção de "subversão". O texto legal abstém-se de definir com precisão quais ações ou materiais seriam assim categorizados. Essa indeterminação semântica não é um acaso, mas uma estratégia jurídico-política. A abrangência do termo funcionava como um mecanismo de ampliação do controle, permitindo que uma gama extensa e imprevisível de condutas fosse enquadrada como ilícita. Atos aparentemente inofensivos, como uma discussão crítica de temas sociais em sala de aula, podiam ser interpretados, a critério das autoridades, como alusão a ideologias proscritas ou desobediência aos "princípios de ordem". O decreto é amplo e abstrato, pois precisa ser. Ao não identificar o que seria subversão, ele se permite punir qualquer tipo de ato que, arbitrariamente, seja considerado subversivo.

A ideia de subversão nos faz lembrar mais uma vez da existência do inimigo interno a ser derrotado. É com essa noção incorporada - e agora institucionalizada pelo decreto - que teremos suas consequências reais. Tais desdobramentos revelarão o abismo entre o texto formal da lei, especialmente no que se refere ao processo punitivo, e a realidade prática. Ao se defrontar com casos concretos, raramente se encontra previsão de direito à ampla defesa; depara-se, em vez disso, com uma realidade brutal: desaparecimentos forçados, expulsões arbitrárias e violência física.

Conforme indicado no início do capítulo, a ditadura civil-militar e o conjunto de decretos autoritários por ela instituídos atingiram diferentes camadas da sociedade, incidindo tanto sobre intelectuais e educadores de projeção nacional quanto sobre estudantes cujas

trajetórias só vieram a público muitos anos após o fim do regime. No campo educacional, a repressão voltou-se de maneira direta contra projetos considerados ameaçadores à ordem estabelecida.

Anísio Teixeira, expoente do movimento “Escola Nova”⁴⁹, foi perseguido por defender uma educação pública, laica e democrática, tendo sido afastado de cargos estratégicos e submetido a constantes pressões políticas. Sua morte, em 1971, em circunstâncias nunca totalmente esclarecidas - uma queda no poço de um elevador -, é até hoje cercada de suspeitas e simboliza a violência silenciosa do regime contra seus críticos. Paulo Freire, por sua vez, foi preso e posteriormente forçado ao exílio em razão de seu projeto de educação popular, baseado na conscientização crítica das classes populares, interpretado pelos militares como subversivo. Darcy Ribeiro também sofreu perseguições, cassação de direitos políticos e exílio, sobretudo por sua atuação na formulação de políticas educacionais e universitárias voltadas à inclusão social. Esses educadores representavam um modelo de educação comprometido com a transformação social, justamente o tipo de iniciativa que o regime buscava impedir.

Sob a legitimidade proporcionada pelo DL 477, a história tornou-se ainda mais complexa, uma vez que muitos estudantes atingidos por ele não contavam com a proteção conferida por notoriedade ou influência. Diante da abrangência dos casos em todo o Brasil, adotaremos a partir de agora um recorte específico: o relatório final da Comissão da Verdade em Minas Gerais (Covemg), que expõe em detalhes as consequências concretas do Decreto-Lei 477 nas universidades mineiras. Aqui, trataremos dos casos ocorridos da Universidade Federal de Minas Gerais, a UFMG e relatos da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, a PUC-MG. Concluído em 2017, o documento permite compreender como os desdobramentos do autoritarismo se aprofundaram e se consolidaram com a edição dessa norma:

No decorrer de 1969, a manutenção e o fortalecimento do Decreto-Lei 477 apontaram para a intensificação de perseguições, prisões, invasões de instituições de ensino e fechamento de entidades de representação estudantil. Tais eventos evidenciavam, portanto, que, a partir daquele ano, todos aqueles que tendessem a confrontar o regime imposto sofreriam - arbitrariamente - as consequências. Inclusive, este foi o destino de muitos daqueles que atuavam no movimento estudantil, tanto que a proporção de exclusão de estudantes universitários nos primeiros meses de 1969 foi muito superior ao expurgo de 1964 (Covemg, 2017, p.1251)

⁴⁹ O Movimento Escola Nova foi uma corrente inovadora do início do século XX que revolucionou a educação ao colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem, defendendo o lema de que é possível “aprender fazendo”. Além disso, argumentava a favor do respeito ao desenvolvimento da criança e a formação para a cidadania democrática, em oposição ao modelo tradicional, autoritário e memorístico.

Os relatos documentados evidenciam um período marcado pela perseguição, em especial aos movimentos estudantis, que compunham uma oposição ativa e expressiva contra o regime. Ao longo desse tempo, não foram poucas as medidas legais criadas para criminalizar tais mobilizações, justificadas por um discurso de combate à "subversão", acusando os movimentos de promover sequestros, saques e o caos generalizado. Como consequência, muitos diretórios e entidades estudantis foram forçados a atuar na clandestinidade, especialmente após o governo editar decretos que autorizavam sua intervenção direta nos processos eleitorais e nas representações discentes. Em depoimento à Covemg, Samira Raidan, então presidente do Diretório Central dos Estudantes (DCE) da UFMG, no ano de 1975, descreve essa realidade:

O ano de 69 foi então o ano da repressão, das prisões, do desmanche, não é? Amigos presos, desaparecendo. O AI-5, a Lei de Segurança Nacional, o Decreto-Lei 477. Então os movimentos sofrem um terrível baque nesse ano. E nós vamos ter o fechamento da UNE e das UEEs no caso a União Estadual dos Estudantes de Minas Gerais que era liderada pelo Athos Magno Costa e Silva, que era da Faculdade de Medicina que imediatamente entra na clandestinidade no final, já no final de 68, início de 69. Então toda e qualquer forma de manifestação pública era proibida. (Covemg, 2017,1242)

A União Nacional dos Estudantes (UNE), um dos mais importantes movimentos estudantis do Brasil, sofreu sistematicamente com os ataques do regime, assim como os estudantes relacionados a ela. A exemplo, a Covemg relata um dos episódios de repressão: o III Encontro Nacional de Estudantes, em 1977, em Minas Gerais. Nesse episódio, o Ministro da Educação, Ney Braga, havia proibido o encontro e a polícia militar foi mobilizada para boicotar o evento. Antes mesmo de sua realização, os agentes militares prenderam cerca de 2.000 estudantes, realizando emboscadas violentas,⁵⁰ demonstrando que a abertura de um inquérito, com direito à ampla defesa e julgamento ficava apenas no papel.

Além disso, o documento expõe a aplicação do Decreto-Lei nº 477 no âmbito discente. Ilustrando esse impacto, relatos provenientes de uma das principais universidades nacionais descrevem que alunos “na luta pela resistência democrática, foram vigiados, presos, expulsos da comunidade acadêmica, sofreram inquéritos policiais, tendo sido até mesmo torturados e/ou mortos.” (Covemg, 2017, p.1252).

De 1969 a 1972, 20 alunos foram punidos sob o amparo do DL 477 na UFMG. Um caso em específico terminou com o desligamento de três alunos: Marcelo Boshi, Robinson Ayres Pimenta e Verbens Sérgio Vieira. À época, os estudantes foram acusados pela

⁵⁰ Ver **COMISSÃO DA VERDADE EM MINAS GERAIS**. Relatório final. Belo Horizonte, 2017, p.1246.

divulgação de panfletos considerados subversivos. O conteúdo era intitulado de “As contradições da ditadura militar”. O documento foi encontrado na mesa de um Diretório Acadêmico (DA) e considerado “altamente comprometedor”. Além disso, os estudantes teriam ocupado o restaurante da Faculdade de Ciências Econômicas, em um protesto contra o aumento das refeições:

As decisões da diretoria, segundo conclusões do inquérito sobre os boletins distribuídos foram: Marcelo Boshi: desligamento. Acusado de infringir o Decreto-Lei 477.

Robinson Ayres Pimenta: desligamento. Acusado de infringir o Decreto-Lei 477.

Verbens Sérgio Vieira: desligamento. Acusado de infringir o Decreto-Lei 477. (Covemg, 2017, p.1259)

Embora o relatório não detalhe o andamento processual que levou à expulsão dos três alunos, o caso é emblemático: demonstra como um panfleto, ao apontar as contradições de um governo, poderia ser - e foi - considerado motivo suficiente para a instauração de um inquérito policial. Esse episódio ilustra com clareza os limites estreitos e frequentemente arbitrários da noção "liberdade de expressão" durante o período. Outro caso revela mais um estudante punido pelo DL 477:

Em 1972, o aluno Geraldo Cruz Pires Ribeiro, acusado de participar da organização Ação Popular Maoísta Leninista (antiga Ação Popular) em Belo Horizonte e Relatório da Comissão da Verdade em Minas Gerais 72 de ser um dos principais responsáveis pela edição do Jornal Opinião – considerado uma publicação subversiva – foi indiciado no IPM 31/72. Em consequência, o general Everaldo José da Silva, comandante da 4ª Região Militar, solicitou por meio de ofício ao reitor da UFMG, que fossem tomadas as medidas necessárias na FACE para apurar as infrações cometidas pelo aluno, passíveis de enquadramento no Decreto-Lei 477. (Covemg, 2017, p.1260)

Ao final do processo, o aluno foi desligado da instituição e proibido de se matricular em quaisquer estabelecimentos de ensino, sejam públicos ou privados, em território nacional, durante três anos. No momento em que a sentença foi divulgada o paradeiro do estudante era desconhecido.

Outro caso emblemático é o da estudante Maria Dalce Ricas, que cursava Direito na UFMG e era vice-presidente do DCE. Em 1971, ela foi presa em uma manifestação e posteriormente punida com o DL 477:

No dia 1º de maio daquele ano, durante uma manifestação contra a ditadura militar na Avenida Paraná, em Belo Horizonte, Maria Dalce foi detida pela Polícia Militar. A estudante foi acusada de terrorismo e filiação a partido político clandestino. Posteriormente, sob custódia da Polícia Civil no prédio do DOPS, em Belo Horizonte, a estudante Maria Dalce Ricas, segundo documentação enviada ao Conselho de Direitos Humanos de Minas Gerais (Conedh), recebeu a visita de um enviado do então diretor da Faculdade de Direito da UFMG, Wilson Melo. O objetivo da visita era informar à estudante sobre a abertura de processo sumário contra ela, com base no Decreto-Lei 477. [...] A punição se deu por militância em

organização “subversiva” e por ter sido indiciada em Inquérito Policial Militar (IPM). (Covemg, 2017, 1264)

Maria Dalce Ricas denuncia em entrevista a Covemg aquilo que indicamos ao dizer do abismo entre os escritos do DL 477 e sua prática:

[...] com surpreendente eficiência, [a polícia] providenciou um inquérito para me expulsar da universidade, com base no Decreto 477, promulgado pelos militares, que previa expulsão das universidades, de estudantes envolvidos em ações contra a ditadura.¹⁰² Aí eu fui expulsa, não é? Naturalmente da universidade pelo famigerado, **combate ao famigerado Decreto 477 que significa uma expulsão sumária, sem direito de defesa, sem nada.** (Covemg, 2017, p.1264, grifos nossos)

Maria Dalce Ricas afirma que seu processo de expulsão foi sumário e sem direito à defesa, o que revela a desconformidade do texto formal e sua aplicação. Além disso, nos dois últimos casos descritos, de Geraldo e Maria, torna-se evidente que a aplicação do Decreto-lei 477 se estendia até mesmo às atividades extracurriculares dos estudantes. As consequências transcendiam as ações dentro dos muros universitários, demonstrando que o objetivo do governo era afastar esses jovens politicamente engajados do ambiente educacional. Não havia qualquer separação entre infrações regimentais internas às faculdades e supostos crimes cometidos fora dela.

Dessa forma, os “delitos” eram tratados como uma coisa só, e a punição - especialmente a expulsão - servia como instrumento duplo, atingindo o estudante tanto no âmbito acadêmico quanto no civil. O envolvimento com organizações, jornais ou movimentos de oposição já era considerado motivo suficiente para configurar uma infração, muitas vezes apurada em inquéritos sigilosos e sem ampla defesa. Dessa forma, a repressão institucionalizada não distinguia entre vida estudantil e militância política: ambas eram alvos do mesmo mecanismo de controle e exclusão.

A perseguição não alcançou apenas alunos. Professores, pesquisadores e funcionários administrativos também trabalharam sob a vigilância atenta do regime militar. A inspeção começava na contratação ou ocupação de cargos, cuidando para que possíveis “inclinações esquerdistas” não fizessem parte do corpo de servidores. A ação se legitimava em um aparato de monitoramento, que a partir da Divisão de Segurança e Informações (DSI), permitia o levantamento de dados de professores e funcionários.

Em 1967, data anterior à publicação do DL 477, a contratação de dois professores para ocupar cargo na Escola de Belas Artes da UFMG foi questionada pelo general Dioscoro Gonçalves. Maciev Babinski, expulso da Universidade de Brasília e Jessé Guimarães de Brito, indiciado em inquérito na cidade de Belo Horizonte, foram apontados como

“elementos conhecidos como esquerdistas”⁵¹. Já em 1971, a DSI enviou informações à UFMG que demonstravam preocupações sobre a contratação de professores com posições esquerdistas. Houve também a vigilância de professores que estavam ou buscavam sair do país, bem como o olhar atento de parcerias internacionais de universidades brasileiras com países inclinados ao socialismo, como a União Soviética.

As modificações do corpo docente também eram acompanhadas com atenção, tal qual as demissões e readmissões de professores. No período da ditadura, 17 professores foram aposentados de maneira compulsória na UFMG. Além da patrulha cautelosa, os agentes militares operavam na lógica da guerra psicológica, que buscava táticas de aniquilamento emocional e comportamental de suas vítimas, com o objetivo de causar um cenário de pânico e desconfiança generalizada:

Uma característica marcante da repressão aos funcionários do meio universitário era a instauração de Inquérito Policial Militar para a averiguação das atividades consideradas subversivas. As atividades do IPM, de modo geral, não resultavam em condenações, mas era um meio eficaz para produzir angústia e ansiedade entre os funcionários, já que perpetuava a ameaça da perda do emprego e sujeitava-os aos interrogatórios e detenções para averiguações. (Covemg, 2017, p.1275)

A guerra psicológica atinge seus objetivos políticos sem recorrer à violência física. Através de ameaças, manipulação emocional e uma vigilância onipresente, ela gera um clima de medo que, por si só, busca sufocar qualquer tentativa de oposição ou revolta. Em mais um caso de aplicação das táticas autoritárias, dessa vez sob a lógica do combate ao inimigo interno, Irany Campos, laboratorista na Faculdade de Medicina da Universidade de Minas Gerais, foi vítima do Decreto-lei 477. O profissional, que ao longo de sua vida se envolveu com movimentos políticos de oposição à ditadura, como o Comando de Libertação Nacional (Colina), sofreu consequências extremas, sendo submetido às condições insalubres dos porões do Departamento de Ordem Política e Social, o DOPS. Segundo seu próprio relato:

Fiquei lá [no DOPS] mais de uma semana [...] Bom, aí passa uns dias, eles resolvem dar uma aula, a famosa aula de tortura na Vila Militar, então, para sargentos e oficiais de todas as Forças Armadas e da Polícia Militar. Então... Cada hora eles punham uma pessoa lá, numa situação “X”: **pau de arara, negócio de choque, fazendo todas essas barbaridades que eles faziam, punham a pessoa de pé, nas latinhas cortadas, né, que vai penetrando no pé da pessoa, e tal... A coisa era tão absurda que até teve uns quatro sargentos que passaram mal.** (Covemg, 2017, p.1279, grifos nossos)

Em outubro de 1969, dois meses após sua primeira detenção, Irany descobriu que havia um inquérito em seu nome sob o amparo do Decreto-lei 477. A posterior absolvição, concedida em novembro, não reverteu o processo de estigmatização e terror psicológico já instaurado, evidenciando que a máquina repressiva operava tanto pela sanção jurídica quanto

⁵¹ Ver **COMISSÃO DA VERDADE EM MINAS GERAIS**. Relatório final. Belo Horizonte, 2017, p.1272.

pela produção de um trauma individual e exemplar. Mesmo com a absolvição nos termos do DL 477, Irany foi demitido de seu cargo, sob a alegação de “incontinência pública e escandalosa” - norma do regimento interno da universidade.

O cenário de autoritarismo estendeu-se para as mais diversas universidades em Minas Gerais, nas quais encontra-se também a então Universidade Católica de Minas Gerais, a UCMG, que posteriormente recebeu o título de pontifícia. Com grande relevância institucional e acadêmica, a UCMG recebia o segundo maior contingente de alunos na época, perdendo apenas para a UFMG. Em razão disso, a universidade também foi vítima da ronda militar. Apesar de cautelosa, a UCMG abrigou movimentos de resistência e oposição, seja por parte de alunos e/ou professores e funcionários. As consequências são relatadas por Henrique Moura Faria, professor da época:

[...] quando dávamos aula aqui na PUC (MG), sabíamos que em qualquer lugar, qualquer universidade, **estávamos sendo vigiados, gravados**. Quantas vezes, quando a gente saía da sala de aula, **éramos abordados por policiais**: “olha, o senhor falou isso e não pode falar mais.” Tínhamos enormes discussões com eles. Muitos alunos quando saíam das salas de aulas eram abordados: “você falou isso na sala de aula; você protestou contra o regime”. Essa era a situação terrível que passávamos. Os alunos denunciavam para nós que tal “aluno” era espião, era do serviço secreto, do SNI, etc. (Covemg, 2017, p.1317, grifos nossos)

Em relação ao Decreto-lei 477, este também fez parte da realidade de alunos e professores da então UCMG. Nesse exemplo, as alunas indiciadas fizeram parte de um boicote contra a realização de uma prova, onde todos os estudantes faltaram à aula por não concordarem com a realização da avaliação. A manifestação foi considerada passível de enquadramento no DL 477, por incitar a subversão. O processo foi aberto e as estudantes convocadas a prestar esclarecimentos:

Nós fomos convocadas pela diretora, que disse que, frente ao movimento paredista, ela foi acionada pela Reitoria para que fosse aberto um processo com base no Decreto 477 para poder identificar aquele movimento, um movimento de subversão, contrário, portanto, às leis existentes e que então estávamos informadas que seríamos indiciados, toda a turma, no processo do 477 [...]. (Covemg, 2017, p.1327)

Ao final, as alunas foram absolvidas, mas o caso demonstra como a abrangência dos artigos do decreto conseguiam alcançar desde os casos considerados mais graves, como o envolvimento com organizações políticas de oposição ao regime, até os acontecimentos mais rotineiros, como uma desavença em sala de aula. Os casos aqui apresentados representam apenas uma fração das consequências causadas pelo Decreto-lei 477 e seus desdobramentos. Nos ambientes universitários, a vigilância era constante, transformando estudantes, professores e funcionários em potenciais inimigos do Estado.

O nível de repressão acentuou-se entre 1967 e 1969, momento conhecido como os “anos de chumbo”, em razão do AI-5 e dos expoentes da “linha dura”. A liberdade de ensino, de manifestação e de expressão foi gravemente sufocada, cedendo espaço a um clima generalizado de medo e repressão. Por anos, os movimentos estudantis foram forçados à clandestinidade; quando ousavam emergir publicamente, enfrentavam represálias das mais variadas formas. Essa supressão da criticidade, do questionamento e da oposição não era um fim em si mesma: vinha atrelada a um projeto mais amplo, que buscava tecnicizar o ensino e esvaziá-lo de sentido político, tornando a educação um território inóspito e inabitável para o pensamento crítico:

O golpe de 1964 instaurou um estilo no tratamento dos problemas universitários que se baseou na transformação de temas políticos em questões meramente técnicas, que se materializou na formação de comissões de especialistas com a participação direta de peritos estrangeiros. É nesse ambiente que vimos progredir a concepção tecnicista e administrativa impregnadas nas receitas de obtenção de ganhos de "produtividade" [...]. A ditadura pretendeu colocar a universidade a serviço da produção prioritária de uma nova força de trabalho requisitada pelo capital monopolista organizado nas formas estatal e privada multinacional. Com essa finalidade, desenvolveu-se o ensino em nível de pós-graduação e foi dada a ênfase nos cursos de ciências e tecnologia. (Lira, 2010, p.313)

Dessa forma, os decretos analisados, entre eles o que tornou obrigatórias disciplinas como Moral e Cívica, não foram medidas isoladas. Eles faziam parte de uma estratégia de desmonte dos alicerces democráticos dentro das escolas e universidades - justamente aqueles fundamentos que permitiam pavimentar o caminho para uma sociedade verdadeiramente participativa e igualitária. A lógica do regime era oposta: em vez de incluir, buscava consolidar privilégios, e para isso formalizou e naturalizou a exclusão como política de Estado.

Por fim, é importante esclarecer que a intenção deste tópico não foi retratar os protestos e manifestações como se tivessem sido inteiramente pacíficos - muitos não o foram. Não se ignora a ocorrência de sequestros, depredações ou reações violentas; nem há qualquer tentativa de negá-los. O ponto fundamental, no entanto, é o contexto que os gerou. Como bem lembrou o ativista Malcolm X, não se deve confundir a reação do oprimido com a violência do opressor. A agressão partiu da ditadura: o estado de exceção, com seus Atos Institucionais e Decretos, reprimiu as dissidências com violência extrema, anulando direitos, perseguindo opositores e sufocando qualquer expressão de contestação. Portanto, os atos considerados revoltosos e agressivos por parte dos movimentos não foram uma ação inicial, mas uma resposta. Eram a reação necessária - muitas vezes desesperada - de quem era

sistematicamente violentado. A resistência surgiu à altura da opressão recebida, como eco inevitável de uma repressão que havia começado muito antes.

Para compreender a verdadeira natureza e função do Decreto-Lei nº 477/1969, foi imperioso percorrer o caminho histórico que levou até ele. A escolha de contextualizar desde os eventos da Era Vargas não é um mero preâmbulo, mas a condição necessária para desvendar o porquê de tal decreto ter sido concebido e o que ele realmente representava. Sem essa retrospectiva, o decreto pode parecer apenas uma lei arbitrária de censura escolar.

Com ela, revela-se como o ponto de convergência de uma lógica repressiva de décadas. Todo o contexto anterior escoia em um único sentido: o manejo do anticomunismo, primeiro por Getúlio Vargas (com a repressão à Intentona e a invenção do Plano Cohen) e depois pela Doutrina de Segurança Nacional dos militares, criou um manual autoritário baseado na ideia de um inimigo interno permanente. Essa doutrina se alimentava de uma "ameaça e crise constante", legitimando a supressão de direitos em nome da segurança.

Foi esse manual que embasou os Atos Institucionais, as perseguições e, de forma mais específica, o Decreto 477. O período pré-1964 explica o caldo cultural de medo que tornou o golpe plausível para setores da sociedade, ainda que sua justificativa fosse frágil, fundada em uma narrativa construída a respeito de um suposto ímpeto comunista de Jango, que, na verdade, pretendia reformar e não revolucionar. O cerne do medo era, no fundo, socioeconômico: o fantasma do comunismo prometia uma reorganização radical da propriedade e da riqueza, ameaçando privilégios consolidados (como a divisão da terra, através da Reforma Agrária). O regime de 1964 instalou-se, em grande medida, como guardião desses privilégios.

Portanto, só podemos entender o Decreto-Lei 477 dentro dessa lógica histórica. Se o regime carecia de legitimidade democrática e via na educação um terreno perigoso para a formação de consciências críticas e mobilização política, sua resposta foi sistemática: tirar desse ambiente sua capacidade de questionar e se organizar. O decreto foi o desfecho de uma trajetória que, desde os anos 1930, usava o "perigo vermelho" como pretexto para cercear liberdades e proteger uma ordem social desigual.

A autodenominação de "Revolução" pelos militares em 1964 configura um profundo equívoco terminológico, quando analisada à luz de suas consequências estruturais. Longe de promover uma transformação radical da ordem social e política, o movimento consolidou-se como um projeto de restauração conservadora. Seu êxito residiu, justamente, em preservar e reforçar as hierarquias preexistentes: no plano político, garantiu a hegemonia dos mesmos grupos tradicionais e elites que historicamente detinham o poder; no plano econômico,

aprofundou a concentração da riqueza, mantendo-a firmemente nas mãos daqueles que sempre a controlaram.

O Decreto-Lei 477 foi revogado no ano de 1979 e, assim como o fim da ditadura, ocorreu de forma discreta, quase que silenciosa, em um processo onde as feridas ficaram e seus agentes não foram punidos. Através de um documento que revogou também outros decretos, o então presidente Figueiredo, o último militar a governar o regime, retirou de circulação os dizeres autoritários do DL 477 e os substituiu pela permissão de agremiações estudantis, assegurando a legitimidade de representação de estudantes. Era o começo do fim da ditadura. No entanto, nem de longe significou o fim do projeto de controle sobre o sistema educacional brasileiro.

4 A GÊNESE DO ESCOLA SEM PARTIDO: FUNDAÇÃO E CONTEXTO POLÍTICO

Karl Marx (2011)⁵² afirma que por vezes a história é encenada duas vezes, primeiro como tragédia e depois como farsa. Aqui, adotamos a perspectiva da história não como repetição, mas como uma permanência. O movimento Escola Sem Partido, originado em 2004, eclodiu como força política nacional a partir de meados de 2013, capitalizando estrategicamente o crescente clima de instabilidade e polarização que marcou o período. Ele surfou não apenas na crise política, mas também em um profundo mal-estar social, canalizando frustrações com a corrupção, a desigualdade e a percepção de desgoverno. Nesse vácuo de confiança nas instituições, a extrema direita brasileira, em ascensão, ofereceu uma narrativa potente e simplificadora: a de que a "salvação" do país passava necessariamente por um combate a um inimigo interno moral e cultural.

O cerne dessa narrativa foi a construção da ideia de "doutrinação ideológica esquerdista" como uma das causas primordiais do "atraso nacional". Nessa visão, escolas e universidades seriam aparelhos de doutrinação, responsáveis por corromper a moral tradicional da família e inculcar visões de mundo consideradas "revolucionárias". Essa crença, amplificada por redes sociais, criou uma demanda social por intervenção estatal, materializada na forma de Projetos de Lei que buscavam criminalizar práticas pedagógicas.

No Congresso Nacional, essa agenda ganhou corpo em duas propostas emblemáticas: o Projeto de Lei de 2015 (PL 867/2015), de autoria do deputado Izalci Lucas (PSDB), representando um impulso mais conservador tradicional; e o de 2019 (PL 246/2019),

⁵² MARX, KARL. *O 18 de Brumário de Luís Bonaparte*. Tradução: Nélcio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

proposto pela deputada Bia Kicis (PSL), já inserida no ecossistema bolsonarista, mais agressivo e alinhado aos valores da nova extrema direita. Além deles, o PL 867/2014 foi o primeiro a ser proposto no âmbito municipal e a Lei 7800/2016, de Alagoas, chegou a ser aprovada e posteriormente suspensa pelo Supremo Tribunal Federal. Nesse sentido, o capítulo busca esmiuçar os projetos de lei e colocá-los dentro do contexto em que foram elaborados. A cosmovisão dos apoiadores do ESP só faz sentido quando colocada dentro de uma sociedade em crise social, cansada da velha política e ansiosa por novas soluções, ainda que insuficientes ou ineficazes.

Nesse sentido, este capítulo tem por objetivo pavimentar o caminho que deu origem ao Escola Sem Partido e, mais uma vez, colocá-lo como expressão de uma época. Ao fazê-lo, veremos desenhar semelhanças com o Decreto que fora desenvolvido anteriormente. O projeto de controle sobre a educação permanece com novas roupagens. Para entender esse contexto, faremos um breve retrospecto do pós-1985, com o estabelecimento de novas diretrizes para a educação, bem como a criação de uma nova constituição. Além do mais, é crucial mencionar a Lei da Anistia, que abriu brechas para algumas permanências autoritárias que seguem nos acompanhando.

A história do Escola Sem Partido vem acompanhada da recém chegada do neoliberalismo no Brasil na década de 90, o primeiro governo Lula, que reconfigurou algumas dinâmicas e, posteriormente, de uma crise, que em suas fendas impulsionou o crescimento do movimento. Nesse momento, iremos lembrar os escândalos de corrupção que assolaram a esquerda brasileira e criaram um componente novo, porém potente: o antipetismo. Com a fissura aberta, figuras conservadoras e de campos extremistas ascendem, criando um clima de polarização ideológica.

O capítulo busca resgatar, mais uma vez, a noção de magia dentro da política, em um momento onde crescem com ela componentes que transcendem a racionalidade: negacionismos científicos, fundamentalismos religiosos, *fake news* - desde o Kit Gay à ideologia de gênero - e o anticomunismo reformado, que sob o guarda-chuva do antipetismo e de uma suposta ameaça socialista, pede a volta da ditadura. Todo esse contexto é curioso, pois ampara suas bases ideológicas e políticas justamente no rechaço à ideologia e à política. É neste pilar paradoxal que o Escola Sem Partido encontra seu eco, como tentaremos comprovar.

4.1 A Sombra do Autoritarismo na Formalidade Democrática: uma análise das origens do Escola Sem Partido

Afirmar a existência de uma semelhança entre um dos santos mais amados da Igreja e um assassino frio e calculista, um apologista do ódio [Che Guevara], do qual os seus pobres alunos – e talvez o senhor mesmo – não conhecem mais do que a foto[...] é ir longe demais; é abusar do direito, que o senhor decerto acha que tem, de mentir para os alunos a pretexto de forjar neles uma “consciência crítica” – que é como vocês, militantes, se referem ao processo de envenenamento das almas desses jovens mediante a inoculação do marxismo mais grosseiro – e contribuir, desse modo, para a tal “construção de uma sociedade mais justa”. (Miguel Nagib, 2003)⁵³

O texto que abre este tópico é também o pontapé inicial para a formação do Movimento Escola Sem Partido. Miguel Urbano Nagib, hoje aos 65 anos, escreve uma carta ao professor de História de sua filha, que cursava a oitava série em um colégio particular de Brasília. O docente teria, em sala de aula, comparado duas figuras históricas, ao afirmar que ambos compartilhavam uma ideologia que os movia em vida. O acontecimento foi o estopim para fazer acordar a ira do procurador paulista, que preocupado com o grau de doutrinação ideológica imposto sob sua filha, imprimiu 300 cópias da carta endereçada ao professor e distribuiu no estacionamento da escola.⁵⁴ Se em 2004 o movimento colheu poucos frutos, foi na década seguinte que ele reverberou com força, deixando um legado duradouro.

Porém, antes de avançarmos dez anos no tempo, faz-se necessário analisar o hiato entre o término do regime autoritário e a consolidação democrática, um período cujas sequelas de um processo mal resolvido permanecem atuais. A transição para a democracia em 1985 foi o resultado de um cálculo político. Diante da crise econômica e da pressão popular, a ditadura orquestrou uma abertura lenta para impedir uma resposta ou revanchismo contra os militares.

O marco fundamental desse processo foi a Lei da Anistia, de 1979. Sob o argumento da "reconciliação nacional", ela estabeleceu uma anistia recíproca que, na prática, funcionou como uma autoanistia. Enquanto permitia o retorno de exilados e libertava presos políticos, garantia que os agentes do Estado responsáveis por perseguições, torturas e mortes ficassem intocados. O preço da redemocratização foi, portanto, a consagração da impunidade.

Na década de 80, a campanha das “Diretas Já” ganhou força em todo o país, no clamor pela volta de eleições democráticas e o voto direto para presidente, mas fracassou em sua primeira tentativa, no ano de 1983. Tancredo Neves venceu as eleições indiretas de 1984,

⁵³ Disponível em: <https://www.usinadeletras.com.br/exibelotexto.php?cod=13848&cat=Cartas&vinda=S>. Acesso em 16 jan. 2026.

⁵⁴ Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466654550_367696.html. Acesso em: 16 jan. 2026.

mas diante de sua morte, assumiu José Sarney, o primeiro presidente civil após o cerco militar de 21 anos. Em seu governo foi instaurada a Assembleia Constituinte, de 1987, que resultaria na Constituição de 1988:

O novo texto constitucional tinha a missão de encerrar a ditadura, o compromisso de assentar as bases para a afirmação da democracia no país, e uma dupla preocupação: criar instituições democráticas sólidas o bastante para suportar crises políticas e estabelecer garantias para o reconhecimento e o exercício dos direitos e das liberdades dos brasileiros — não por acaso, foi batizada de "Constituição Cidadã". É a mais extensa Constituição brasileira — tem 250 artigos principais, mais 98 artigos das disposições transitórias — e está em vigor até hoje. [...] Também é a única que foi escrita no decorrer do mais democrático debate constitucional da história do país. (Schwarcz; Starling, 2015, p.488)

Sua apresentação marca um momento histórico na democracia brasileira. Em um discurso memorável que promulga a carta, Ulysses Guimarães, presidente da Assembleia Nacional Constituinte, declara seu ódio à ditadura e aos traidores da pátria⁵⁵. Embora inserido em um quadro democrático, o país continuou a enfrentar desafios profundos, particularmente na área educacional. Em seu artigo 205, a Constituição Federal (CF) garante a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. O artigo 206 prossegue assegurando alguns princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade; VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal; IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Brasil, 1988, artº 206)

A CF prevê ainda a autonomia didático-científica das universidades, a erradicação do analfabetismo, melhoria da qualidade de ensino e uma formação humanística, científica e tecnológica. Somada à Constituição, em 1996, é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB. A legislação é a principal norma que organiza o sistema de educação no Brasil, indicando princípios, direitos e deveres para todas as modalidades e níveis de ensino no país.

Entre seus artigos, a LDB garante a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber. Mais que isso, prevê o respeito à liberdade

⁵⁵ Discurso proferido na sessão de 5 de outubro de 1988, publicado no DANC de 5 de outubro de 1988, p. 14380-14382. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/plenario/discursos/escrevendohistoria/25-anos-da-constituicao-de-1988/constituante-1987-1988/pdf/Ulysses%20Guimaraes%20-%20DISCURSO%20%20REVISADO.pdf>.

Acesso em: 15 jan. 2026.

e apreço à tolerância. Paralelamente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece os componentes curriculares, as habilidades e competências essenciais a serem desenvolvidas por todos os estudantes ao longo da Educação Básica. Alinhada à LDB, a BNCC também se fundamenta nos princípios éticos, políticos e estéticos, tendo como objetivo a formação integral do ser humano e a edificação de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Com os três pilares da educação apresentados, a Constituição Federal, a LDB e a BNCC, é possível inferir que, ao menos na teoria, as normas que regem a educação brasileira são democráticas, plurais e incentivam a tolerância e inclusão de todos. A orientação basilar dessas normas alinham-se aos ideais humanísticos, que favorecem concepções pedagógicas de liberdade, diversidade e formação cidadã. No entanto, quando a lei se esbarra na realidade, os obstáculos se revelam.

O Escola Sem Partido nasce de uma insatisfação e a afirmação de que as máximas constitucionais estariam sendo distorcidas e desrespeitadas por professores que abusam de seu poder em sala de aula para doutrinar seus alunos e conduzi-los a seguir sua ideologia pessoal. Para traçar a história do ESP, seguiremos com o paradigma indiciário de Carlo Ginzburg, que auxilia no entendimento dos pormenores que envolvem essa trajetória.

A história do Escola Sem Partido não pode ser desenvolvida se não com a minúcia de detalhes, relações e envolvimento que parecem não importar. Olhando de longe, a origem do movimento é simples: um pai, preocupado com a educação que sua filha está tendo na escola, dá vida a um projeto que luta contra a doutrinação ideológica operada por professores. Não obstante, o advogado, que alega ter a “ideologia da legalidade e da constituição”⁵⁶, possui nuances um pouco mais profundas do que revela inicialmente. O que se sabe da vida de Miguel Nagib, geralmente está ligado ao seu posto de fundador do ESP. Mas alguns recortes de seus envolvimento políticos podem nos ser úteis para traçar o perfil do advogado.

Em primeiro lugar, é relevante destacar o histórico de Nagib ao se relacionar ativamente com dois *think tanks* brasileiros: o Instituto Liberal (IL) e o Instituto Millenium (IMIL). Ambos foram fundados com o propósito de disseminar os valores do liberalismo e do neoliberalismo no país - o que os caracteriza, portanto, como instituições de base ideológica definida. O Instituto Liberal se denomina enquanto uma instituição de debate, que tem como missão:

difundir e defender o liberalismo, em suas diversas vertentes teóricas, e as vantagens de seus princípios e agendas para a sociedade. Sua expansão se deu através da criação de institutos análogos em diversas capitais brasileiras, sucedida

⁵⁶ A declaração foi feita em uma entrevista que realizei com Miguel Nagib. Posteriormente, iremos analisar as falas do advogado com mais detalhes.

pela constituição de núcleos municipais no interior dos diferentes estados, filiados aos respectivos Institutos das capitais estaduais e de acordo com o princípio federativo. O trabalho inicial do Instituto se concentrou por algum tempo na tradução, edição e publicação de livros e panfletos, já que eram muito poucos os textos sobre liberalismo existentes no Brasil. O Instituto publicou pela primeira vez no Brasil obras de diversos autores internacionais, como os ícones da Escola Austríaca de Economia Ludwig von Mises e Friedrich Hayek, o francês Frédéric Bastiat e a russo-americana Ayn Rand, entre muitos outros. Também publicou pensadores nacionais, como Alberto Oliva e Ricardo. (*Site Instituto Liberal*)⁵⁷

Com uma linha de atuação análoga aos *think tanks* que atuaram durante a ditadura, o Instituto Liberal se descreve como uma entidade sem fins lucrativos dedicada a promover as supostas vantagens de uma sociedade regida por uma ordem liberal. No entanto, é justamente nesse espaço que a dupla função dessas instituições se revela: embora se declarem apartidárias e isentas, seu capital simbólico e influência são construídos através da difusão sistemática de um projeto ideológico específico. Nagib, por sua vez, aproveitou-se dessa plataforma: como membro do IL, realizou palestras com apoio institucional para divulgar o projeto "Escola Sem Partido", conforme documentado na imagem.

Figura 6 - Palestra de Miguel Nagib, em 2015, sobre o Escola Sem Partido, com o apoio do Instituto Liberal

FASHION
MONDAYS
O melhor dia da semana

30.03
segunda
20H LIVRARIA CULTURA

MIGUEL NAGIB
ADVOGADO

Como coordenador da ONG Escola Sem Partido, sediada em Brasília, irá falar sobre essa 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.

Apoio

IL
INSTITUTO LIBERAL

FASHION MALL
RIO DE JANEIRO

Fonte: *Site Instituto Liberal*⁵⁸

⁵⁷ Disponível em: <https://www.institutoliberal.org.br/quem-somos/>. Acesso em 16 jan 2026.

⁵⁸ Disponível em: <https://www.institutoliberal.org.br/blog/miguel-nagib-e-o-escola-sem-partido/>. Acesso em: 16 jan. 2026

O Instituto Liberal ainda abriga em seu *site* diversos artigos que criticam a chamada doutrinação ideológica, pensamento que se alinha com os ideais de Nagib. O Instituto Millenium, por sua vez, também faz parte da trajetória política do fundador do ESP. O IMIL apresenta-se abertamente como “um *think tank* para acelerar o progresso do Brasil por meio da liberdade”⁵⁹. A participação do advogado nesse aspecto, destaca-se principalmente através de um artigo publicado com seu nome, que revela o alinhamento ideológico do Escola Sem Partido aos valores do Instituto Millenium. Soares (2025, p. 87) aponta que Miguel Nagib foi um dos colaboradores do instituto e prossegue:

o Imil conta com o patrocínio de grandes grupos de comunicação, como o Estadão e a Editora Abril. Além disso, recebe apoio público de figuras proeminentes, como o economista Arminio Fraga e Paulo Guedes, ex-Ministro da Economia no governo de Jair Messias Bolsonaro. Entre seus principais patrocinadores, estão empresas de renome, como a Gerdau, e Salim Mattar, fundador da locadora de veículos Localiza. Esses apoios consolidam o instituto como uma plataforma influente na promoção de políticas alinhadas a princípios liberais e de mercado. [...] O texto [que Miguel Nagib publicou no instituto] refletia os princípios norteadores do Imil e sua visão de uma educação alinhada a valores liberais. No entanto, em 2016, após o desligamento de Nagib da instituição, a autoria do artigo foi modificada, sendo atribuída à “Comunicação Millenium”.

A autora relata que à época da escrita de sua tese, o artigo não podia ser encontrado publicamente. Felizmente, a organização Professores Contra o Escola Sem Partido⁶⁰, conseguiu recuperar o escrito. O artigo, de agosto de 2009, é intitulado “Por uma escola que promova os valores do Millenium”. O título por si só é revelador, mas não mais que seu conteúdo. Ao desenrolar de seus argumentos, Nagib afirma que os valores liberais estariam sendo negligenciados pelas escolas brasileiras:

Estado de direito, liberdades individuais, democracia representativa, propriedade privada, responsabilidade individual, meritocracia e igualdade perante a lei: os valores que inspiraram a criação do Instituto Millenium pouco ou nada significam no dia-a-dia das escolas brasileiras. Pior: tornaram-se objeto de desconfiança e desdém. Estado de direito? Superestrutura jurídica criada para satisfazer os interesses da classe dominante. Liberdades individuais? Na sociedade capitalista, só servem para facilitar a exploração dos trabalhadores. Democracia representativa? Estado burguês. Propriedade privada? Roubo, ameaça ao bem comum. Responsabilidade individual? Fácil falar nisso quando se pertence à classe dominante... Meritocracia? Engodo ideológico destinado a justificar os privilégios dos ricos e bem-sucedidos. Igualdade perante a lei? Fetiche liberal; o que importa é a igualdade material. **É mais ou menos isto o que atualmente se aprende nas escolas brasileiras sobre os valores estruturantes das modernas democracias ocidentais. Calunia-se o mundo real [...] para vender a jovens imaturos, inexperientes e presunçosos a idéia de que “outro mundo é possível”.** (Nagib, 2009, grifos nossos)⁶¹

⁵⁹ Ver <https://institutomillenium.org.br/>. Acesso em: 16 jan. 2026.

⁶⁰ Disponível em: <https://profscontraoesp.org/2016/06/03/a-ideologia-do-escola-sem-partido/>. Acesso em 16 jan. 2026.

⁶¹ Ver NAGIB, Miguel. **Por uma escola que promova os valores do Millenium**. Instituto Millenium, 05 ago. 2009. Disponível em:

O advogado declara ainda que a contaminação ideológica se dá nos mais diversos níveis de escolaridade. Além disso, denuncia a suposta propaganda política dentro das salas de aula e atribui a ela a dificuldade de encontrar jovens “com a coragem de defender os valores do Millenium”. Para completar sua exposição, Miguel Nagib afirma o papel do Escola Sem Partido como um freio ao reino dos professores militantes:

E não se pense que a doutrinação esquerdista se limita ao ensino superior; a merenda antiliberal é servida em porções generosas desde o ensino fundamental. [...] Na sala de aula, onde reina absoluto o professor militante, a situação é muito pior. Com esses doutrinadores, não admira que tenhamos hoje tanta dificuldade para encontrar um jovem brasileiro, na faixa dos 15 aos 25 anos, com capacidade e coragem de **defender os valores promovidos pelo Millenium**. O quadro é realmente desolador. [...] Por isso é tão importante o trabalho de divulgação realizado pelo Instituto Millenium. É preciso mostrar aos estudantes, **vítimas indefesas da doutrinação ideológica**, e seus professores de boa-fé o verdadeiro **significado dos valores da tradição liberal** e os benefícios civilizacionais, tangíveis e intangíveis, que deles se originam. (Nagib, 2009, grifos nossos)

O artigo de Nagib nos ajuda a comprovar uma das hipóteses aqui colocadas: apesar de defender a neutralidade política e ideológica, o próprio movimento, através da figura que o comanda, alinha-se a uma ideologia particular. Como discutido no segundo capítulo, o conceito de ideologia assumiu, ao longo do tempo, uma conotação predominantemente pejorativa, sobretudo porque grupos dominantes tendem a apresentar suas próprias concepções como norma universal, e não como uma visão de mundo específica. Assim, enquanto Miguel Nagib se apoia em um movimento apresentado publicamente como apartidário e livre de doutrinas político-ideológicas, ele próprio se vinculou a organizações cujas opiniões e visões são construídas a partir de uma ideologia liberal, que se mantém na forma do neoliberalismo.

Conforme indicado no tópico 2.3, a noção de educação se modificou com a incorporação de alguns ideais do neoliberalismo, como o individualismo e a transformação do direito em serviço. No Brasil, o projeto neoliberal chega na década de 90, com o governo de Fernando Collor. Segundo Filgueiras (2006), nesse momento há uma metamorfose neoliberal do campo meramente doutrinário para se constituir em um programa político. A redução do papel do Estado vem com uma série de privatizações, abertura comercial e fomento ao setor privado.

Dentro dessa lógica, a gestão empresarial da vida política afeta a educação. Com suas métricas de eficiência, padrão de qualidade, competitividade e meritocracia, o neoliberalismo tecnicista afeta diretamente o entendimento de ensino, transformando-o em mais uma

<https://web.archive.org/web/20100527135509/http://www.imil.org.br/artigos/por-uma-escola-que-promova-os-valores-do-millenium/>. Acesso em: 16 jan. 2026.

ferramenta que serve à lógica de mercado. O ESP segue esse alinhamento, assim como os institutos aos quais Miguel Nagib se integrou:

O movimento Escola Sem Partido defende que a escola deve instruir e que educar caberia apenas à família. Nesse sentido, cabe à escola apenas informar e fazer com que o aluno conheça os conteúdos das disciplinas em uma perspectiva mais técnica. Como o professor não pode emitir opinião, supõe-se, então, que os conteúdos devem estar organizados com uma narrativa específica que evite polêmica em uma lógica bem mais instrucional. (Catelli Jr., 2016, p.91)

A ação que deu origem ao movimento Escola Sem Partido - a chamada “Carta ao Professor Iomar” - não provocou a reação esperada por seus idealizadores. Pais de alunos e a própria direção da escola manifestaram apoio ao docente e acusaram Miguel Nagib de tentar cercear a liberdade de ensino. Diante dessa resposta, que, segundo o próprio Nagib, revelaria um desinteresse em relação aos problemas associados ao suposto abuso de poder do professor, foi criada uma associação de caráter virtual.

Em seus primeiros anos, o Escola Sem Partido atuou principalmente por meio de um *site*, concebido como um canal de denúncias no qual pais e estudantes poderiam relatar experiências que consideravam exemplos de doutrinação ideológica. No momento em que esta dissertação é elaborada, a página já não se encontra mais disponível, mas Soares (2025, p.44) registrou um panorama do *site*:

A página de Miguel Urbano Nagib rapidamente se tornou o principal canal de denúncias voltado às práticas que passaram a ser designadas como “doutrinação escolar”. Nessa plataforma, além de apoio para as autodenominadas “vítimas de doutrinação” e da garantia de anonimato aos denunciadores, eram disponibilizados diversos materiais de orientação. Esses recursos incluíam instruções para que pais e alunos vigiassem as práticas pedagógicas das instituições de ensino, além de modelos de notificações extrajudiciais que poderiam ser direcionadas aos professores supostamente envolvidos em tais práticas. Essa estrutura oferecida pelo *site* buscava legitimar a atuação dos denunciadores, conferindo-lhes um aparente respaldo para agir contra os docentes que, na visão dos denunciadores, promoviam conteúdos ideológicos.

Soares (2025) mapeou o caminho percorrido por Nagib no endereço eletrônico, que foi criado em 2012. Nesse período, o *site* recebeu publicações constantes, entre textos escritos pelo próprio Nagib e relatos de pais e estudantes supostamente revoltados com o nível de contaminação ideológica nas escolas. Os textos acusavam professores de abuso de poder e ofereciam possibilidades de denúncia, como a elaboração de notificações extrajudiciais. Ainda que o *site* não esteja mais no ar, a ação do movimento persiste nas redes sociais, como iremos demonstrar à frente. Conforme a argumentação de Soares (2025), os dez primeiros anos das atividades do ESP, dos anos 2004 a 2014, configuraram-se em um ativismo disperso. Miguel começa a viajar o Brasil e, através de palestras e entrevistas cedidas a veículos

relevantes, como a Folha de São Paulo⁶², pavimenta um caminho que irá transformar a iniciativa em um verdadeiro movimento político:

Embora Miguel Urbano Nagib tenha iniciado, desde 2004, uma mobilização em torno da proposição de Projetos de Lei que refletissem as diretrizes da Escola Sem Partido (ESP), seu convite aos políticos para aderirem a essa causa foi aceito apenas uma década depois, em 2014. Durante esse período, a atuação do ESP permanecia limitada ao ambiente virtual, restrita a discussões e denúncias veiculadas na internet. No entanto, em 2014, o ESP começou a receber apoio público de figuras políticas interessadas na formalização legal do Programa Escola Sem Partido (PRESP), com o objetivo de implementá-lo em escolas de todo o país. (Soares, 2025, p.50)

Como destacado, o ESP nunca esteve dissociado da ideologia, nem se desenvolveu à parte dela. Em seus primeiros anos, o movimento surgiu de forma tímida, mas foi impulsionado por um contexto de profunda crise política que o projetou para o centro do debate nacional.

Os governos Lula e Dilma promoveram transformações significativas na dinâmica política do país, inserindo as classes populares como protagonistas e implementando reformas que alteraram os rumos da nação. Vistos como governos de esquerda, foram frequentemente acusados de utilizar o aparelho estatal para disseminar seu projeto ideológico. A esse cenário somaram-se escândalos de corrupção de grande repercussão, aprofundando a sensação de crise institucional.

Foi nesse ambiente que o antipetismo ganhou força, agregando nuances renovadas de anticomunismo e antiesquerdismo. Dentro desse contexto político conturbado, o projeto encabeçado por Nagib encontrou ressonância e atraiu a atenção de setores da oposição, que viram na crise uma oportunidade para ampliar sua relevância nacional. Embora a proposta do movimento fosse consistente por si só, é provável que, sem o terreno fértil aberto pela conjuntura de então, ela não tivesse alcançado o mesmo alcance e impacto.

4.2 Como a crise política e ascensão da extrema direita alavancou o Escola Sem Partido

A educação é uma forma de intervenção no mundo. Ao menos, é o que defende Paulo Freire em “Pedagogia da Autonomia”. Perseguido na ditadura e uma das figuras mais demonizadas pelo movimento Escola Sem Partido, o educador recusa completamente a premissa da neutralidade na educação. Em 1996, data da primeira publicação do livro mencionado, Freire fez um alerta:

Creio que nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da

⁶² Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz3001201107.htm>. Acesso em: 17 jan. 2026. Nessa entrevista, Miguel Nagib é apresentado como “especialista do Instituto Millenium”.

educação. Desse ponto de vista, que é reacionário, o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se treinam os alunos para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra. (2021, p.95-96)

Se o contexto em 1996 pedia adversão, o que se seguiu demonstrou uma face ainda mais “esperta” das forças que operaram - e ainda operam - a imposição da neutralidade na educação. O Movimento Escola Sem Partido iniciou suas atividades 7 anos após o falecimento de Paulo Freire. Porém, demorou alcançar os holofotes nacionais. Essa ascensão só pode ser inserida dentro de um contexto onde os governos petistas - e sua posterior crise - foram protagonistas da cena política no Brasil. Foi nessa brecha, de uma agenda política polarizada e instável, que o ESP encontrou adesão.

O primeiro governo de Luís Inácio Lula da Silva iniciou-se em 2003. O presidente permaneceu no poder até 2011, ano em que apoiou e passou o cargo para Dilma Rousseff, a primeira e única mulher a ocupar a presidência. O ex-líder sindical e metalúrgico inaugurou uma nova corrente política atrelada ao seu nome: o lulismo. A esse respeito, André Singer (2012, p.13) afirma:

Teria havido, a partir de 2003, uma orientação que permitiu, contando com a mudança da conjuntura econômica internacional, a adoção de políticas para reduzir a pobreza — com destaque para o combate à miséria — e para a ativação do mercado interno, sem confronto com o capital. Isso teria produzido, em associação com a crise do "mensalão", um realinhamento eleitoral que se cristaliza em 2006, surgindo o lulismo. O aparecimento de uma base lulista, por sua vez, proporcionou ao presidente maior margem de manobra no segundo mandato, possibilitando acelerar a implantação do modelo "diminuição da pobreza com manutenção da ordem" esboçado no primeiro quadriênio.

O projeto reformista de Lula, que buscou uma complexa conciliação entre o protagonismo das classes populares e os interesses das elites empresariais e financeiras, promoveu uma profunda reconfiguração das forças sociais e econômicas no Brasil. Esse delicado equilíbrio, que se sustentava como em uma corda bamba, teve seus alicerces abalados a partir de 2005 com a eclosão de escândalos de corrupção ligados ao PT. O primeiro, conhecido como "mensalão", consistiu na revelação de um esquema de pagamentos ilegais efetuados pelo Partido dos Trabalhadores a parlamentares, em troca de apoio a projetos de interesse do governo:

A política de escândalos vinculados ao Estado, todavia, não começou nem terminaria com o Mensalão. Em 2014, a Operação Lava Jato ganharia as manchetes dos jornais nacionais. Em março daquele ano, a Polícia Federal quebrou o sigilo de um posto de gasolina em Brasília que servia de disfarce para doleiros envolvidos com lavagem de dinheiro. [...] A investigação detonou um amplo esquema de corrupção na Petrobras, que envolvia um grupo de altos funcionários da estatal, as dezesseis maiores empreiteiras do Brasil organizadas em cartel e nossos principais partidos políticos — PMDB, PP, PSD, PSDB e, **sobretudo, o PT**. O esquema, que se mantivera operante durante os últimos trinta anos, era complexo e incluía várias

ramificações e setores: obras, contratos, suborno para políticos, partidos e funcionários públicos, bem como doleiros e empresários. (Schwarcz, 2019, p.117, grifos nossos)

A partir desses eventos, consolida-se a força política antagônica ao lulismo: o antipetismo. Nesse movimento, a corrupção associada ao Partido dos Trabalhadores foi elevada à condição de bode expiatório perfeito. Esse discurso foi abraçado por setores que, incomodados com a redução das desigualdades e com políticas de inclusão social - como a expansão de acesso ao ensino superior e combate à pobreza através de programas sociais, a exemplo do “Bolsa Família” -, viram no combate ao PT uma bandeira conveniente. É aqui que se opera o mecanismo da "elite do atraso", conceito cunhado por Jessé Souza (2019).

Segundo essa análise, essa elite histórica maquia as verdadeiras "raízes do Brasil" e seus problemas estruturais. Ao projetar a corrupção partidária como o grande mal nacional, ela desvia o foco de um "saque" muito mais profundo e duradouro - um sistema de privilégios e espoliação que ela própria perpetua, da herança escravocrata às práticas contemporâneas de evasão fiscal e captura do Estado. Nas palavras de Sá Motta, o fenômeno antipetista se configura como

uma recusa integral ao PT e a seus projetos e símbolos, especialmente a figura de Lula. [...] A retórica dos publicistas que ajudaram a criar a atual onda direitista se enquadra perfeitamente no universo dos movimentos “anti” [...]. A sua recusa integral ao petismo em muito se assemelha à tradição anticomunista, da qual eles se apropriaram para atacar os governos liderados pelo PT. (2019, p.04-05).

De acordo com Motta (2019), os discursos antiesquerdistas mobilizaram inicialmente estratos sociais específicos: indivíduos de alta renda e escolaridade, majoritariamente brancos e residentes de bairros nobres. Contudo, para converter esse núcleo em uma reação de abrangência nacional, foi imperativo cooptar outras camadas da população. Essa ampliação do apoio foi estrategicamente construída, inclusive com o auxílio dos publicistas analisados pelo autor. A onda direitista por ele mencionada, no entanto, só encontrou terreno fértil porque ressoou com a crise interna da esquerda. Ambos os fenômenos se retroalimentaram, em um processo onde o antipetismo, assim como o anticomunismo na ditadura, fez o papel de unir as diversas camadas heterogêneas existentes na direita:

Acreditando que o sucesso de Lula foi conquistado com o dinheiro que lhe é tirado pelos impostos, a pequena burguesia reage ao discurso lulista, que lhe soa falso e aproveitador. Afinal, ele bancaria o "bom pai" com recursos alheios. Além disso, o estilo de vida pequeno-burguês é ameaçado pela ascensão do subproletariado. A presença de consumidores populares em locais antes exclusivos, como aeroportos, diminui o status relativo de quem antes tinha neles exclusividade. No espaço público, a classe média tradicional brasileira começa a ser tratada como "igual", e não gosta da experiência. (Singer, 2012, p.205)

O sequestro da narrativa da Lava Jato⁶³ e do Mensalão pela direita - que embarcou em uma campanha anticorrupção, vendendo-se como incorruptível - aliado à ascensão das classes subalternas, fragilizam a esquerda e implantaram uma grande crise política no país. Esses processos criaram o descontentamento e a justificativa ideais para uma resposta das direitas - resposta que encontraria sua maior amplitude nos governos de Dilma Rousseff.

Nesse período, a pressão sob Dilma Rousseff era enorme e iria resultar no processo de *impeachment* da presidenta, considerado um golpe político sem fundamento legal⁶⁴. Esse cenário de fragilidade política criou o ambiente para ascensão de líderes e figuras políticas que prometiam soluções simples e radicais para problemas complexos. Motta (2019) argumenta que

o crescimento da direita foi uma resposta aos governos petistas. Eles não foram radicais e tampouco seguiram uma pauta socialista, porém, algumas de suas políticas afrontaram valores da direita conservadora e da liberal [...] **no período entre 2013-2015 surgiram condições propícias ao crescimento da opinião de direita, o que catapultou ao poder gurus, líderes e pequenos grupos de militantes** que desde os anos 1990 vinham labutando por um (re)despertar conservador e/ou liberal no Brasil, o que àquela altura parecia improvável. A insistência desses grupos em utilizar o discurso anticomunista é tanto fruto de convicção como de oportunismo (Mota, 2019, grifos nossos)⁶⁵

A junção do antipetismo, em uma repaginação do anticomunismo, junto a crise política fizeram acordar um conservadorismo explosivo. Por outro lado, a instauração da Comissão Nacional da Verdade (CNV) acirrou os ânimos dos setores militares. Esses grupos enxergaram na iniciativa da presidenta Dilma Rousseff - ela própria uma torturada pelo regime - uma ameaça real de punição, um risco que nunca haviam enfrentado. Paralelamente, sua estratégia de retirar pastas ministeriais estratégicas das mãos dos partidos do centrão desagradou profundamente a velha política do Congresso, essencial para a governabilidade. Não nos cabe esmiuçar os detalhes que levaram ao afastamento da presidenta. O fato é que Dilma se viu isolada politicamente.

Antes mesmo do processo de *impeachment*, as Jornadas de Junho de 2013 foram o maior expoente da reação popular contra o governo. Milhares de brasileiros tomaram as ruas, em um cenário inicial marcado pela pauta legítima da redução das tarifas de transporte. Em meio a essa onda, os protestos foram progressivamente capitalizados por grupos de direita,

⁶³ A Lava Jato foi uma megaoperação da Polícia Federal e do Ministério Público Federal, iniciada em 2014, que investigou um vasto esquema de corrupção envolvendo desvios de bilhões de reais na Petrobras. O esquema funcionava por meio de superfaturamento de contratos da estatal, com empreiteiras repassando propinas a políticos e gestores.

⁶⁴ Ver 1964: “O Brasil não estava à beira do comunismo”, diz historiador. 1 abr. 2019. Disponível em: <https://apublica.org/2019/04/1964-o-brasil-nao-estava-a-beira-do-comunismo-diz-historiador/>. Acesso em: 19 jan. 2026.

⁶⁵ *Ibidem*.

que passaram a cultivar uma imagem de caos e perigo iminente contra o governo de Dilma Rousseff. Os protestos de 2013 não foram criação da direita, mas serviram de carona para sua projeção.

É nesse contexto de efervescência que surgem e ganham relevância grupos como o Movimento Brasil Livre (MBL) e o Revoltados Online. O Movimento Escola sem Partido, por sua vez, alinha-se a essa onda - ou talvez a retroalimente -, articulando uma narrativa que aponta o suposto "aparelhamento" ideológico da esquerda nas escolas e universidades como um dos responsáveis pelo atraso da nação. Esses grupos resgatam episódios como a polêmica do "Kit Gay" para transmutar a discussão educacional em uma cruzada não apenas política - ainda que neguem sua própria politização -, mas sobretudo moral. É precisamente nesse terreno, onde a política se disfarça de moralidade, que o debate encontra seu terreno mais fértil para expandir.

A tensão entre família e escola, crença pessoal e liberdade de ensino foi explorada ao máximo pelo Movimento Escola Sem Partido, uma vez que identificaram nesse conflito uma pauta de alto potencial mobilizador e adesão social. Surfando na onda de instabilidade política amplificada após as Jornadas de Junho, emergiu o Movimento Brasil Livre (MBL). Desde seu surgimento, o grupo - declaradamente alinhado a valores neoliberais - apoiou publicamente a agenda do Escola sem Partido e engajou-se ativamente no movimento pelo *impeachment* de Dilma Rousseff. Foi nesse contexto que o movimento revelou figuras como Kim Kataguirí, hoje deputado federal, e Fernando Holiday, hoje Youtuber filiado ao Partido Liberal (PL) e porta-voz da narrativa da "doutrinação ideológica" nas instituições de ensino.

Figura 7 -Ato do MBL a favor do Escola sem Partido, em agosto de 2017.



Fonte: El País⁶⁶

⁶⁶ Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/09/26/politica/1506459691_598049.html. Acesso em: 19 jan. 2026.

Nesse momento, em meados de 2014, o ESP consolidava seu apoio em partidos e segmentos políticos bem específicos, com a maioria de seus aliados situando-se à direita e no centro do espectro político. Nesse ano, o Plano Nacional de Educação (PNE) seria votado. É ele quem estabelece as diretrizes e metas para educação pelos próximos dez anos. Dentro desse quadro, as bancadas religiosas, principalmente evangélicas, e os partidos do chamado "centrão" articularam-se para fazer valer seu projeto educacional. O horizonte almejado era a despolitização - sobretudo dos ambientes educacionais -, um projeto que encontrou ressonância conservadora ao acusar escolas e universidades de subverter pautas morais fundamentais para esses setores. Como aponta Tommaselli, a convergência entre esses grupos se deu justamente nesse terreno:

A popularização da direita pode nos ajudar a aproximar a formação da nova direita brasileira evangélica e sua relação com o ESP, que, a nosso ver, é um desdobramento, no campo educacional, do avanço das forças da nova direita evangélica, no plano intelectual e político. Nesse sentido, o ESP é um movimento que se constitui sob a força da moralidade e não da legalidade; assim, a nova direita constrói um discurso pautado na moralidade. (2018, p.95)

O Escola Sem Partido foi, portanto, uma forma de ecoar os preconceitos e medos de grupos conservadores que, pautados na agenda moral, viam na escola um ambiente passível da degeneração de seus valores. Andrea Dip (2019) argumenta que a simbiose entre a direita e a Igreja Evangélica vem de uma identificação que vai além do campo político, mas que opera sob a lógica da submissão a determinados princípios, que são incontestáveis e inabdicáveis:

No Brasil, essa reação [conservadora] tem características próprias. Uma delas vem da aproximação de uma direita orgulhosa de si e a Igreja Evangélica, unidas pelo medo de um inimigo que vem para “destruir a família tradicional”, os “valores cristãos”, o *status quo* e que, por vezes sem lastro com a realidade, toma rosto no comunismo, no feminismo, no movimento negro, na comunidade LGBTQ e em qualquer participação social que peça por igualdade de direitos e por uma discussão mais profunda sobre seus papéis na sociedade (Dip, 2019, p.19)

Além disso, o ESP traz aos holofotes uma questão que ainda repercute nos dias atuais: a discussão de gênero e sexualidade nas escolas. A partir de uma aliança entre setores conservadores, parlamentares evangélicos e ativistas jurídicos, o ESP transformou questões pedagógicas e de direitos humanos em batalhas legislativas e judiciais. Seu alvo não era apenas a suposta “doutrinação marxista”, mas, de maneira específica e operacional, qualquer tentativa de abordar, no ambiente escolar, temas como identidade de gênero, orientação sexual, prevenção à homofobia, gravidez na adolescência, cuidados com o corpo e noções de consentimento. Tais temas, antes tratados no campo da saúde pública, da psicologia do desenvolvimento e dos direitos humanos, passaram a ser enquadrados como “ideologia de

gênero”⁶⁷- uma categoria elástica e pejorativa que serviu para estigmatizar professores, deslegitimar currículos e mobilizar base eleitoral:

Pede-se que “meninas sejam meninas e meninos sejam meninos”, numa tentativa de achatar qualquer discussão mais complexa sobre questões de gênero. Proibir o debate nesse sentido nas escolas, inclusive, tornou-se uma das maiores bandeiras da bancada evangélica, com parlamentares realizando verdadeiras Cruzadas pelo país. **Alguns professores que discutem política, feminismo e homofobia foram processados, afastados, vigiados. O projeto de uma escola sem partido, calada e não crítica avança em projetos de lei municipais, estaduais e federais.** Exposições de arte foram censuradas, a intolerância cresceu e a democracia se tornou um conceito em disputa. (Dip, 2019, p.20, grifos nossos)

O breve retrospecto do contexto político, social e econômico dos anos 2010 no Brasil demonstra como, em concordância com Andrea Dip, a democracia consolidou-se como um espaço de disputas acirradas e de reconfiguração de conflitos. Após o impeachment de Dilma Rousseff em 2016, uma verdadeira caixa de pandora foi aberta, liberando forças políticas, discursivas e simbólicas cujas consequências ainda ecoam no presente. Foi nesse ambiente de polarização, desconfiança nas instituições e crise de representação que figuras como Jair Bolsonaro, Olavo de Carvalho e Kim Katagiri emergiram como vozes de uma ofensiva conservadora, encontrando no Escola Sem Partido uma bandeira de mobilização eficaz.

Eles não se limitaram a criticar eventuais desvios pedagógicos, mas promoveram a ideia de uma doutrinação sistêmica e organizada, operacionalizada pelo Partido dos Trabalhadores e seus militantes infiltrados na educação. O discurso, porém, ia além da simples oposição político-partidária. Ao associar a “doutrinação” a uma suposta degeneração moral, o movimento tocava em nervos sensíveis da identidade conservadora brasileira, especialmente os princípios cristãos. A defesa da família tradicional, do controle sobre a sexualidade e da autoridade parental foi mobilizada como trincheira contra um inimigo difuso:

Em 2011, os grupos conservadores encontraram algo que dialogava muito mais com a maior parte da população brasileira do que a suposta doutrinação comunista: o material de combate à homofobia rotulado por esses grupos de “Kit Gay”. Um dos principais responsáveis por espalhar versões fantasiosas sobre o material fora o então deputado Jair Bolsonaro. Desde então, a ideia de que a esquerda tentaria “transformar os estudantes em gays e lésbicas” dentro das escolas se espalha mais e mais, principalmente em missas e cultos. (Moura e Silva, 2020, p.11)

A essa altura, o movimento de Nagib ganha destaque nacional, sendo representado não apenas por um ativismo digital, mas pela judicialização de seu projeto de educação.

⁶⁷ Através da rede social Instagram, a página do Escola Sem Partido define a “ideologia de gênero” como uma “abordagem ideológica das questões de gênero”. A explicação apenas repete o que o próprio termo já indica, sem dar grandes detalhes ou embasamento científico. Mais uma vez, a abstração semiológica traz vantagens a quem pretende usar a expressão como um guarda-chuva para justificar suas ações.

Paralelamente, o conservadorismo e suas nuances autoritárias crescem, ainda que inserido em uma democracia formal. Com o surgimento de lideranças e gurus da direita, a magia toma conta da política, sendo ela a ferramenta que move as irracionalidades. A pauta moral sobrepõe a ciência, os achismos engolem a História, fazendo crescer um revisionismo que nega ou distorce fatos.

O apagamento do passado é uma ferramenta de construção de futuro. Não é por acaso que as disciplinas de Ciências Humanas estejam no centro dos ataques de movimentos como o Escola Sem Partido. Desde sua emergência política em 2014, esse projeto soube capturar e instrumentalizar os temores mais profundos de parte da população, propondo uma saída aparente - que não enfrenta as desigualdades estruturais, a pobreza ou a exclusão, mas que se alimenta de medos amplificados por setores religiosos e conservadores. Sua ascensão está ligada a uma lógica política que se consolidou a partir de 2013: a do “nós contra eles”, na qual adversários políticos são convertidos em inimigos - e esses inimigos são figuras cotidianas: professoras, estudantes, servidores públicos. Esse cenário foi pavimentado por uma combinação de descrença na democracia, negacionismos, anticiência e pela dificuldade do país em lidar com seu passado traumático, como a ditadura militar.

Nessa perspectiva, não interessa olhar para trás, revisitar a história, compreender processos. Olha-se para frente com a promessa de “superar a ideologia” - esta supostamente responsável pelo atraso nacional. É em meio a crises políticas, econômicas e de sentido que iniciativas de caráter autoritário encontram terreno fértil para crescer. E é precisamente nesse contexto que o Escola Sem Partido deixou de ser um movimento de pouca expressão e se transformou em um símbolo maior de uma guerra cultural, ganhando proporções que seus idealizadores talvez jamais tenham imaginado.

4.4 Como atua o Escola Sem Partido: consequências de um movimento que transcende a legalidade

Com o cenário político colocado, Miguel Nagib cresceu em relevância, amplitude e conexões. O advogado aliou-se a setores religiosos, comprou a pauta de gênero, e aproveitando-se disso, passou a ser considerado uma figura importante do debate político. Em consequência disso, o fundador do movimento entranhou-se nas grandes mídias e na política institucional. Os projetos de lei que tratam da noção de uma escola sem partido, ou são inspirados pelo movimento, são diversos. Aqui, trataremos com mais detalhes o Projeto de Lei 867/2015, o primeiro a nível nacional, e a lei 7.800/2016, de Alagoas, considerada inconstitucional pelo Supremo Tribunal Federal (STF). Mencionaremos também o projeto

246/2019, da deputada federal Bia Kicis e o Projeto 867/2014, encomendado a Nagib por um dos membros da família Bolsonaro.

De acordo com levantamento de Moura e Silva (2020), entre 2014 a 2020, existiam cerca de 214 projetos relacionados ao Escola Sem Partido nas esferas municipais e estaduais⁶⁸ e 23 na esfera nacional⁶⁹. Os processos, que variam entre tramitações e arquivamentos, localizam-se nas mais distintas regiões do Brasil e revelam o apoio de partidos de direita e centro, como já exposto. Nesse sentido, segundo as autoras, “o Escola sem Partido carregou a discussão educacional para a direita e a extrema-direita.”(2020, p.09).

Aqui, tratamos o “Movimento Escola Sem Partido” como uma iniciativa ampla, que defende a luta contra a infiltração ideológica nas escolas. Esse movimento opera, primordialmente, no campo das ideias, através da propaganda e agitação de massas. O “Projeto Escola Sem Partido”, por sua vez, é mais concreto. Designa, portanto, um modelo específico de educação pautado na judicialização de seus objetivos através de Projetos de Lei. O movimento é a ideia, o projeto é o método.

Em sua tese, Marcos Resende trata o ESP como um “contramovimento” pois, em sua percepção, a ideia que alicerça esse projeto “traz em sua essência, basicamente, a clara anteposição às reconhecidas conquistas e às atuações dos movimentos sociais encarados como seus opositores, o que, para este caso, são aqueles da esquerda progressista”. (2022, p.35). A proposta é, nesse sentido, reagir a suposta doutrinação imposta por professores dentro das escolas. O movimento não cria uma corrente de pensamento ou propõe novas formas didático-pedagógicas de ensinar. Busca, portanto, destruir o modelo vigente.

A primeira vez em que o Movimento Escola Sem Partido se transformou em Projeto de Lei foi em 2014. Neste ano, em meio ao crescimento das discussões em torno da “ideologia de gênero”, Flávio Bolsonaro, então deputado do estado do Rio de Janeiro (RJ), encomendou a Nagib um projeto que organizasse as bases de um programa do Escola Sem Partido. Posteriormente, o projeto foi copiado por seu irmão Carlos Bolsonaro na câmara dos vereadores também do Rio de Janeiro. O PL 867/2014 se destaca em alguns sentidos. Em seu primeiro artigo, o projeto institui a “neutralidade política, ideológica do Município”⁷⁰. Além

⁶⁸ Disponível em: <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1V4Y5MN0iV120HYCcV5B2RKU8Y4WZmaQM0i6yjuANj18/edit?gid=0#gid=0>. Acesso em: 21 jan. 2026.

⁶⁹ Disponível em: https://docs.google.com/spreadsheets/d/1cK_HMByMNa7V_9Ke7yaX7k599-NzOqbZluN3Kpxo-tE/edit?gid=0#gid=0. Acesso em: 21 jan. 2026.

⁷⁰ Disponível em: <https://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/scpro1316.nsf/13df1141087cf5230325775900523a40/5573ae961660b4cd83257ceb006bc7d4?OpenDocument>. Acesso em: 21 jan. 2026.

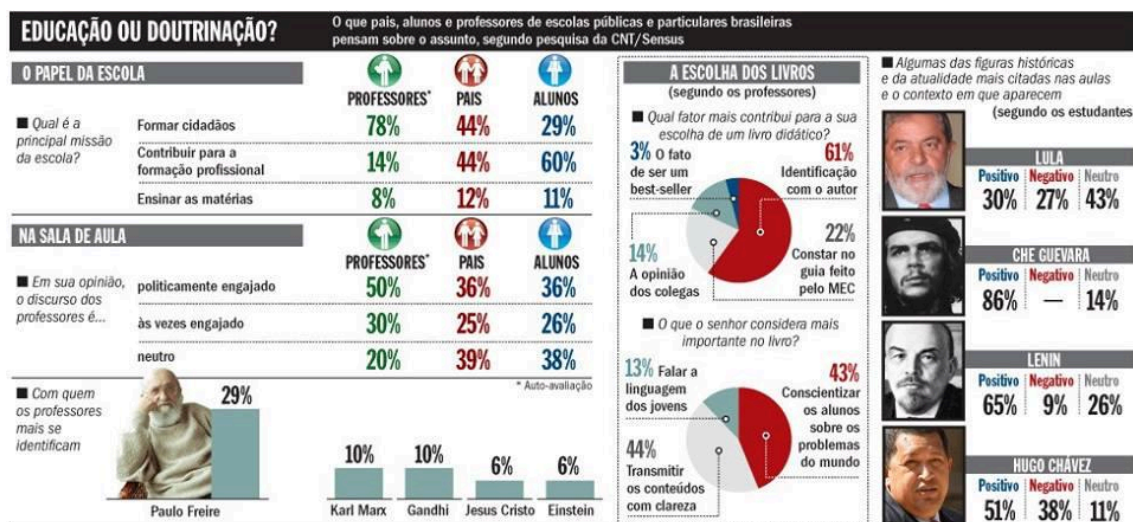
disso, veda “a prática da doutrinação política e ideológica em sala de aula, bem como a veiculação, em disciplina obrigatória, de conteúdos que possam estar em conflito com as convicções morais dos estudantes ou de seus pais.”(Rio de Janeiro, 2014).

Em anexo, o projeto traz os “deveres do professor”, instituídos por Miguel Nagib. Neles, o professor não poderá cooptar seus alunos, ou intimidá-los a seguirem sua ideologia pessoal. O docente é proibido de fazer propaganda político-ideológica e incitar manifestações, atos ou passeatas com finalidades político-partidárias. O processo foi arquivado, mas suas ideias, seja na forma de projetos de lei ou propagação de narrativas, estavam longe de um fim.

A percepção do professor como uma figura proselitista, central na retórica do Escola Sem Partido, é essencial para o movimento e alicerçada por alguns argumentos por parte de seu fundador, Miguel Nagib. O primeiro argumento é subjetivo e experiencial, fundamentado em um relato pessoal a respeito da experiência de sua filha, cujo professor, em sala de aula, teria comparado Che Guevara a São Francisco de Assis, como já mencionamos.

O segundo, por sua vez, busca uma “prova” objetiva e estatística. Para isso, Nagib recorre a uma pesquisa de opinião de 2008, encomendada pela revista Veja ao Instituto CNT/Sensus. O estudo, ao investigar a tensão percebida entre "educação" e "doutrinação" na escola pública, é apresentado como evidência quantitativa de que a visão crítica não é isolada, mas compartilhada por uma parcela significativa da sociedade

Figura 8 - Pesquisa CNT/Sensus: educação ou doutrinação?



Fonte: Site objETHOS⁷¹

Os dados da pesquisa, portanto, servem para transformar uma queixa pessoal em um diagnóstico social amplificado, legitimando a demanda por intervenção legislativa. No entanto, a pesquisa não divulgou seus métodos ou margem de erro - relatou-se apenas que 3 mil pessoas foram entrevistadas. A ausência de clareza metodológica revela a fragilidade da pesquisa, que falha em sustentar estatisticamente a alegação de doutrinação. À época, a tabela foi amplamente divulgada no *site* do Escola Sem Partido, que hoje já não está no ar. O fato revela que, baseados nessa pesquisa, o movimento constatou que a doutrinação era real e precisava ser combatida. A queda do governo Dilma, e conseqüentemente do PT, não foi suficiente para frear a ofensiva do ESP, sob a alegação de que o Estado e seus aparelhos, seja através do Ministério da Educação ou dos professores, já estavam completamente dominados pela esquerda. O enfrentamento se acirrou.

Em 2015, o Projeto do “Programa Escola Sem Partido” chegou ao Congresso Nacional pela primeira vez através do parlamentar Izalci Lucas, então filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira, o PSDB. O documento é semelhante ao primeiro projeto instituído por Carlos Bolsonaro no Rio de Janeiro, e destaca o direito do aluno de não ser doutrinado por seu professor. O projeto 867/2015⁷² ressalta também a necessidade da neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado. O “Programa Escola Sem Partido”, mencionado no preâmbulo, busca instituir as bases e diretrizes da aplicação do projeto. Apensado ao PL 7180/2014⁷³, o projeto se justifica na importância de enfrentamento orquestrado pelo projeto de Miguel Nagib:

Esta proposição se espelha em anteprojeto de lei **elaborado pelo movimento Escola sem Partido** (www.escolasempartido.org) – “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” –, cuja robusta justificativa subscrevemos: “É fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas; e para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – **especialmente moral sexual** – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis. Diante dessa realidade – conhecida por experiência direta de todos os que passaram pelo sistema de ensino nos últimos 20 ou 30 anos –, entendemos que é necessário e urgente adotar **medidas eficazes para prevenir a prática da doutrinação política e ideológica nas escolas**, e a usurpação do direito dos pais a

72

Disponível

em:

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1317168&filename=Avulso%20PL%20867/2015. Acesso em: 21 jan. 2026.

⁷³ O PL 7180/2014 busca alterar a LDB, instituindo que, com base na Convenção Americana dos Direitos Humanos, a família tem o direito sobre as convicções morais de seus filhos. O relator, Erivelton Santana, à época um deputado federal e pastor evangélico, argumenta ser “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”. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1230836&filename=PL%207180/2014. Acesso em: 21 jan. 2026.

que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções. (Brasil, 2015, grifos nossos)

O projeto dá ênfase na questão “moral sexual”, seguindo a parceria estabelecida com os grupos religiosos. Para além, assim como o projeto de Carlos Bolsonaro, o documento enfatiza os “deveres do professor”, colocando a figura docente como central na lógica doutrinária. O projeto justifica-se ainda com base na constituição, invocando a legalidade através de normas que já existem.

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

2 - Da mesma forma, a liberdade de consciência, garantida pelo **art. 5º, VI, da Constituição Federal, confere ao estudante o direito de não ser doutrinado por seus professores**; [...]

5 - Liberdade de ensinar – assegurada pelo art. 206, II, da Constituição Federal – não se confunde com liberdade de expressão; **não existe liberdade de expressão no exercício estrito da atividade docente**, sob pena de ser anulada a liberdade de consciência e de crença dos estudantes, que formam, em sala de aula, uma **audiência cativa**; (Brasil, 2015, grifos nossos)

Alguns tópicos dessa justificativa legal merecem atenção. Em primeira análise, o artigo 5º, VI, da Constituição Federal não menciona palavras como “doutrinação” ou sequer coloca em pauta o trabalho docente. O artigo diz da inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. O inciso VI, por sua vez declara como sendo “inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias”⁷⁴ (Brasil, 1988).

Outro detalhe importante é o uso do artigo 206 da Constituição Federal, que assegura o princípio da “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”, como já apontado. O Projeto de Lei faz uma interpretação subjetiva, alegando que o professor, apesar de gozar da liberdade de ensinar, não possui liberdade para se expressar. A “audiência cativa”, referida no projeto, diz respeito a uma “plateia” exposta a uma mensagem - ou aula, nesse caso -, na qual não existe a opção de saída.

O texto do Projeto de Lei propõe uma interpretação das normas legais que as tornem compatíveis com as suas finalidades. A estratégia pode ser vista de forma a propagar que o Escola Sem Partido não busca inaugurar uma forma de fazer educação, mas sim “fazer valer a lei” que já existe, ainda que essa lei esteja subordinada a uma interpretação própria e, portanto, ideológica. O projeto 867/2015 não foi aprovado, sendo arquivado e considerado

74

Disponível

<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10730845/inciso-vi-do-artigo-5-da-constituicao-federal-de-1988>. Acesso em: 22 jan. 2026.

em:

inconstitucional, tanto pela Advocacia Geral da União, quanto pelo Ministério Público Federal. Os órgãos argumentam que o Escola Sem Partido fere o princípio constitucional da pluralidade de ideias.⁷⁵

No entanto, apesar dessa derrota, os projetos continuaram tramitando em diversas esferas, entre as quais se destaca o caso de Alagoas, onde o projeto foi parar nas mãos do STF. Nesse caso, a lei estadual buscava implementar o “Projeto Escola Livre”. A nomenclatura se altera, mas o conteúdo permanece. Inicialmente, o projeto, de autoria do deputado Ricardo Nezinho, à época do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), foi aprovado por unanimidade na Assembleia Legislativa de Alagoas. Após a aprovação, a lei foi suspensa.

Nela, assim como em todos os projetos já descritos, a neutralidade ideológica, política e religiosa é uma exigência. No entanto, algumas diferenças chamam a atenção. A lei 7800/2016⁷⁶ coloca o aluno como a parte “mais fraca na relação de aprendizado”. Por essa razão, o professor não poderá aproveitar da “inexperiência, da falta de conhecimento ou da imaturidade dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para qualquer tipo de corrente específica de religião, ideologia ou político-partidária” (Alagoas, 2016). Além disso, a lei ordenava a fixação de cartazes em salas de aula com os mesmos “deveres do professor” já referidos.

A constitucionalidade da lei foi questionada perante o STF por meio de uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI 5537). Em decisão unânime, tomada em dezembro de 2017, a Corte Suprema julgou a lei integralmente inconstitucional, apontando vícios graves em sua concepção. O primeiro e principal ponto de inconstitucionalidade foi a invasão de competência legislativa da União. O STF entendeu que a lei estadual regulava matéria relativa às diretrizes e bases da educação nacional, que é de competência privativa da União para legislar, conforme estabelece a Constituição Federal. Ao tentar disciplinar o que pode ou não ser abordado em sala de aula de forma genérica e ampla, o Estado de Alagoas ultrapassou seus limites federativos, criando o risco de uma fragmentação do sistema educacional nacional, onde cada estado teria suas próprias regras sobre conteúdos pedagógicos. Em segunda análise, a decisão traz um ponto de vista a respeito da amplitude conceitual de “doutrinação” posta no documento:

⁷⁵

Disponível

em:

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-07/mpf-diz-que-escola-sem-partido-e-inconstitucional-e-impede-o-pluralismo>. Acesso em: 22 jan. 2026.

⁷⁶ Disponível em: <https://www.conjur.com.br/dl/li/liminar-suspende-lei-alagoas-criou.pdf>. Acesso em 23 jan. 2026.

Para o ministro Roberto Barroso, o nível de generalidade com o que as muitas vedações previstas pela lei foram formuladas gera um risco de aplicação seletiva e parcial das normas por meio da qual será possível imputar todo tipo de infrações aos professores que não partilhem da visão dominante em uma determinada escola ou que sejam menos simpáticos à sua direção. “A norma é, assim, evidentemente inadequada para alcançar a suposta finalidade a que se destina: **a promoção de educação sem ‘doutrinação’ de qualquer ordem. É tão vaga e genérica que pode se prestar à finalidade inversa: a imposição ideológica e a perseguição dos que dela divergem.** Portanto, a lei impugnada limita direitos e valores protegidos constitucionalmente sem necessariamente promover outros direitos desigual hierarquia”, frisou. [...] “O perigo na demora é indiscutível, uma vez que a norma se encontra em vigor, podendo ensejar a qualquer tempo a perseguição disciplinar de professores”, assinalou. (Supremo Tribunal Federal, 2017, grifos nossos)

A definição vaga e ampla do conceito de “doutrinação” remete à mesma abstração do entendimento de “subversão”, ainda no Decreto-lei 477. A estratégia, como bem apontada por Roberto Barroso, poderia causar uma ampla perseguição aos docentes, baseada na ausência de delimitação no que estão pretendendo tipificar como infração. Além disso, avaliou-se que as restrições impostas aos professores criavam um ambiente que sufocava a liberdade pedagógica e o debate essencial para a formação crítica, ferindo assim princípios constitucionais do ensino.

Por fim, o julgamento também apontou que, ao priorizar convicções pessoais e familiares para moldar o conteúdo escolar público, a lei se afastava do princípio da laicidade do Estado. Dessa forma, o entendimento consolidado foi que o modelo proposto, em vez de assegurar neutralidade, culminou em um mecanismo de censura, sendo julgado incompatível com a estrutura democrática estabelecida pela Constituição.

Um último marco nessa série de projetos de lei apresentados ao Congresso Nacional é o PL 246/2019⁷⁷, de autoria da deputada federal e cunhada de Miguel Nagib, Bia Kicis. Este projeto se destaca por introduzir um elemento novo: ele institucionaliza a gravação de aulas, sem necessidade de autorização prévia do professor, como um direito explícito do aluno. A proposta se mostra mais radical do que as anteriores ao também vetar, de forma ampla, a promoção de atividades político-partidárias por parte dos grêmios estudantis. O documento insere-se em um contexto político de radicalização, no qual o presidente Jair Bolsonaro e o movimento bolsonarista intensificavam sua retórica contra o que denominavam “doutrinação marxista” e “esquerdista” nas escolas. Nesse sentido, o PL 246/2019 materializa juridicamente essa narrativa, transpondo-a do plano do discurso para o da legislação.

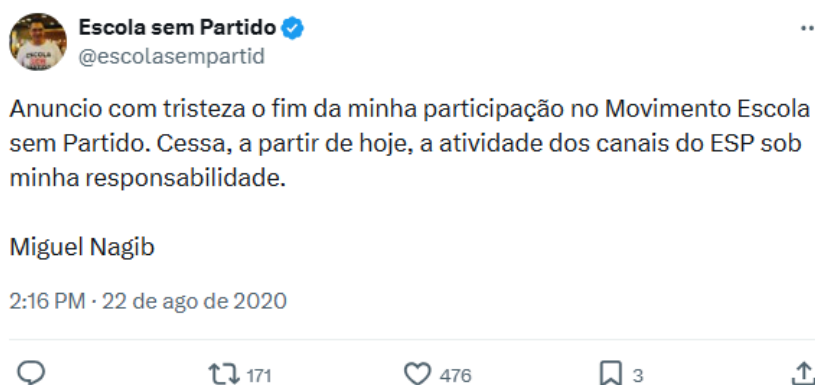
77

Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1707037&filename=PL%20246/2019. Acesso em: 23 jan. 2026.

O projeto 246/2019 não avançou na Câmara dos Deputados. Ele encontrou um parecer jurídico contrário na comissão responsável e, sem apoio para prosseguir, foi arquivado. No entanto, esse momento marca uma virada importante para o movimento Escola Sem Partido. A derrota no Supremo abriu precedentes para que outras leis em nome do ESP fossem consideradas inconstitucionais. Além disso, o movimento perdeu o apoio de figuras importantes, como Bolsonaro e Olavo de Carvalho. Já em 2018, Olavo de Carvalho teceu duras críticas ao ESP, e, para Nagib, esse discurso influenciou a direita a abandonar a causa.

Olavo, que havia apoiado o movimento principalmente em 2016, passou a criticá-lo por disputar a esfera jurídica, considerando que essa estratégia era equivocada. Para ele, a disputa deveria ser cultural e pela mobilização da opinião pública, pois a escola, em sua visão, também poderia se tornar um espaço para a difusão de ideias conservadoras e de direita, desde que conquistada nesse campo ideológico e não por meio de legislação. Sem apoio político, em agosto de 2020, o advogado declarou ter abandonado o movimento.

Figura 9 - Miguel Nagib anuncia saída do Movimento Escola Sem Partido



Fonte: Reprodução Twitter/X

Hoje, em seu perfil pessoal do X, Miguel apresenta-se enquanto “fundador do extinto movimento Escola Sem Partido”⁷⁸. Mas, mais uma vez, entre discurso e prática, há um abismo. Desde 2020, as redes sociais do ESP continuam em atividade, sendo a página de Instagram seu principal meio de disseminação. A postagem mais recente é de novembro de 2025.

Para compreender melhor as ideias e a atuação do Movimento Escola Sem Partido, foi realizada uma entrevista com seu fundador, Miguel, em duas ocasiões. A primeira conversa

⁷⁸ Disponível em: https://x.com/miguel_nagib. Acesso em: 22 jan. 2026.

ocorreu por vídeo-chamada no dia 29 de dezembro de 2025, com seu consentimento para a gravação. Ao final, Miguel solicitou que as questões seguintes fossem enviadas por escrito, para que pudesse responder com maior precisão. Assim, em 16 de janeiro, ele encaminhou suas respostas detalhadas em um documento PDF.⁷⁹

A primeira pergunta, que Miguel respondeu por escrito, diz respeito à existência de alguma inspiração internacional. O advogado confirma a referência a um movimento estadunidense, chamado “*No Indoctrination*”⁸⁰, um *site* extinto que reunia depoimentos de alunos vítimas de doutrinação em escolas norte-americanas. Segundo ele, o *site* se limitava a esses relatos, mas não propunha soluções. Para Miguel, era preciso não apenas denunciar, mas oferecer punições. Com esse propósito, a judicialização se fez necessária:

Depois de criar a página e começar a divulgar os episódios que chegavam ao nosso conhecimento, eu fui percebendo que a doutrinação não era apenas uma conduta **eticamente reprovável**, mas também uma prática ilícita: do ponto de vista jurídico, o que as pessoas leigas chamam de “doutrinação” é um caso típico de abuso de direito: o **abuso da liberdade de ensinar** garantida ao professor (CF, art. 206, II), em prejuízo do direito dos estudantes à educação, à impessoalidade, à laicidade, à liberdade de consciência e de crença, ao pluralismo de ideias e à integridade psíquica e moral; e em prejuízo do direito dos pais sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos, assegurado pela Convenção Americana sobre Direitos Humanos (art. 12, IV). Ao perceber essa realidade jurídica, eu cheguei à conclusão óbvia — e fundamental para os fins da nossa iniciativa — de que **os professores não desfrutam de liberdade de expressão no exercício da atividade docente**, ou seja, **liberdade de ensinar não se confunde com liberdade de expressão**. Essa é a premissa jurídica fundamental do Escola sem Partido; sem ela, o nosso movimento não poderia existir. Por isso é importante explicar bem esse ponto. (Nagib, entrevista, 2026, grifos nossos)

Em função de sua formação jurídica, Miguel fundamenta todas as suas ações na legislação. Ele explica que, por não ser pedagogo ou professor, a base de seu ativismo é estritamente normativa. Ele afirma que “o enfoque do Escola sem Partido não é um enfoque pedagógico, mas ético e jurídico” (Nagib, 2025). Para ele, o movimento não discute métodos de ensino ou a prática docente em si, mas os *limites legais* dessa atuação - limites que, segundo sua visão, são definidos pela ética e pelo direito, ciências de caráter normativo. Sua atuação, portanto, se concentra em demarcar o que considera certo e errado com base nesse marco legal.

Ainda mais reveladora é sua resposta quando questionado sobre a ideologia do movimento. Miguel afirma que a ideologia do Escola sem Partido é a própria ideologia da

⁷⁹ Ver Anexo II.

⁸⁰ Informação concedida pelo advogado e fundador do Escola Sem Partido, Miguel Nagib, em 29/12/2025 e 16/01/2026. As demais informações da entrevista contidas na dissertação foram obtidas a partir do mesmo diálogo. As referências que datam do ano de 2025 dizem respeito à transcrição da entrevista realizada por meio de chamada de vídeo. Referências que trazem o ano de 2026 são trechos do documento escrito enviado por Nagib.

Constituição Federal. É uma afirmação notável, considerando que projetos de lei inspirados no movimento já foram considerados inconstitucionais pelo Supremo Tribunal Federal. Ele defende que as escolhas ideológicas que orientam o Estado devem ser feitas exclusivamente por quem tem legitimidade democrática para tal: os representantes eleitos. Na sua perspectiva, é inadmissível que alguém se utilize da máquina estatal, em especial a escola pública, para promover suas convicções políticas pessoais:

Esse é o contexto normativo dentro do qual o fenômeno da chamada “doutrinação” nas escolas deve ser compreendido. E eu creio que essa foi a grande contribuição do Escola sem Partido: **enquadrar juridicamente o fenômeno da doutrinação** e demonstrar por A + B que não existe liberdade de expressão no exercício da atividade docente; e que, se não existe liberdade de expressão, obviamente não se pode falar em “censura” quando se impõem limites ao discurso do professor em sala de aula, já que “censura” significa cerceamento à liberdade de expressão. A partir desse enquadramento jurídico, o ESP definiu o seu **principal objetivo: conscientizar estudantes e pais sobre os limites jurídicos da liberdade de ensinar**. (Nagib, 2026, grifos nossos)

Em outro trecho da entrevista, Nagib afirma que “a política envenena a escola”, argumento que reforça a tese de que o projeto visa a uma suposta despolitização do ambiente educacional. O advogado rejeita a noção do ensino como “um ato político” - posição que o leva a criticar diretamente o pensamento de Paulo Freire. Ele admite, em paralelo, não ser um especialista em história ou geopolítica, reconhecendo que seu próprio juízo sobre casos concretos de doutrinação pode ser falho. No entanto, sustenta que esse limite pessoal não invalida a validade de uma “norma abstrata” que proíba a doutrinação por parte do professor:

Porque a política envenena a escola. O partidarismo, o sectarismo, cria animosidades dentro da escola, cria antagonismos dentro da escola. Assim como, por exemplo, cria dentro de uma repartição pública... Não é a minha ideologia. A minha ideologia vai influenciar na minha capacidade de perceber, como abusivas ou não, determinadas práticas que acontecem na realidade. Eu sou cheio de limitações, eu tenho opiniões ainda muito, apesar de ter 60 e 50, eu não sou um cara estudioso, eu não sou um conhecedor de geopolítica, de história, etc, etc. Então, **a minha opinião, ela pode me enganar**. Ela pode chegar e o professor está falando alguma coisa, e eu vou dizer “esse cara está doido” ou não. Pode ser que eu esteja errado em relação a identificar práticas, se a conduta do professor é abusivo ou não. Mas isso não significa... o fato de eu errar, o fato de eu classificar como abusivo ou deixar de classificar como abusivo, não significa que a regra abstrata na qual o professor não pode usar o seu poder, a sua situação, aquela situação de aprendizado para promover as suas próprias ideias, essa é a regra. **O fato de eu, na prática, julgar alguma situação não significa que o critério que eu estou utilizando seja errado. O critério é certo e nós estamos de acordo em relação a esse critério**. (Nagib, 2025, grifos nossos)

Essa declaração revela uma contradição central: se o próprio idealizador do movimento reconhece dificuldade em identificar objetivamente a doutrinação na prática, quem estaria, de fato, apto a fazê-lo? A resposta de Nagib expõe uma fragilidade operacional

de uma regra que, embora apresentada como clara em tese, carece de critérios seguros para sua aplicação concreta. Em outro momento, o advogado afirma que a esquerda é responsável pela maior parte da doutrinação nas escolas. Não revela, no entanto, a fonte de tal afirmação. Quando perguntado a respeito do apoio frequente de partidos de direita ao movimento que ele inaugurou, o advogado respondeu:

Eu acho que a direita reconheceu, identificou que o sistema de ensino nas escolas e universidades estavam sendo usadas pelos seus adversários políticos para fins políticos. [...] **Existe uma quantidade imensa de professores que militam nas salas de aula e que são do PT, ou que são simpatizantes do PSOL e do PT e esses professores são importantes politicamente para os partidos de esquerda** e a direita não quer que o sistema de ensino que é a máquina do Estado seja usado pelos seus adversários. Ocorre que quando o Bolsonaro foi eleito ele foi convencido, essa é minha leitura, ele foi convencido pelo Olavo de Carvalho de que tinha chegado a vez da direita de usar o sistema de ensino em seu próprio benefício e por isso que eles abandonaram a escola sem partido. [...]Então foi por isso que a direita apoiou inicialmente porque é uma volta valiosa e também dá muito voto. Só que a direita num determinado momento **eu entendi que acabou sendo convencida pelo Olavo de Carvalho que tinha chegado a vez dela de fazer aquilo que a esquerda vem fazendo há 50, 60 anos**. Ou seja, a direita queria sair no mesmo ano sair na porrada com a esquerda mas queria sair no tapa dentro dessa escola vamos disputar espaço. (Nagib, 2025, grifos nossos)

O advogado afirma, portanto, que o apoio da direita a seu projeto foi oportuno, assim como seu abandono. Embora tenha anunciado publicamente seu distanciamento do movimento, a própria entrevista concedida demonstra que o Escola Sem Partido permanece ativo e em busca de novas formas de atuação. Ao questioná-lo sobre os métodos atuais do movimento, indagamos: como o ESP pretende operar hoje, seja no campo jurídico, seja no espaço das redes sociais? Miguel Nagib seguiu firme em sua lógica de operar através do judiciário:

O ESP vem atuando principalmente no campo jurídico (não político nem legislativo), perante o judiciário, por meio de ações civis públicas em defesa dos direitos dos estudantes e dos pais. Cito como exemplo duas dessas iniciativas: uma ação civil pública ajuizada contra o INEP, objetivando o reconhecimento da nulidade da cláusula do edital do Enem que previa a atribuição de nota zero às redações por suposto "desrespeito aos direitos humanos"; e uma ação civil pública ajuizada contra a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, objetivando a declaração de nulidade das listas de leituras obrigatórias dos vestibulares e a condenação da universidade a indenizar os estudantes que já se submeteram a essa exigência violadora da sua liberdade de consciência e de crença. (Nagib, 2026)

O caso referente às leituras obrigatórias da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) foi movido em nome da "Associação Escola Sem Partido", entidade criada em 2015. A ação, datada de julho de 2025, buscava anular a lista de obras do vestibular sob a alegação de violação à liberdade de crença. O pedido, no entanto, foi indeferido. A juíza Paula Beck Bohn, da 2ª Vara Federal de Porto Alegre, argumentou que a leitura em si não

possui o poder de impor uma visão de mundo e reafirmou a autonomia didático-científica da universidade.⁸¹

A posição exposta na ação revela um entendimento peculiar por parte de Nagib: para ele, a exposição a crenças e visões de mundo diversas seria uma forma de desrespeito às convicções pessoais dos estudantes. Embora o advogado não tenha mencionado a ação de seu movimento nas redes sociais, o ESP utiliza essa plataforma para propagar a noção de que o simples contato com religiões, orientações sexuais e ideologias distintas configura uma tentativa de doutrinação. Segundo essa lógica, tal exposição teria como objetivo final "degenerar" o aluno para que ele adira à visão político-ideológica do professor.

De acordo com Leticia Cesarino (2022) as mídias digitais acirram a desconfiança do público em relação à grande mídia, ao trabalho intelectual e às instituições de representação democrática. No livro em que destrincha a verdade e a política na era digital, a autora revela que existe uma inversão da construção do saber: não mais constituídos em estruturas já existentes, como a escola, a igreja ou movimentos sociais, as certezas são construídas a partir de relações algorítmicas. E esse efeito é proposital.

Conforme já exposto, Cesarino afirma as redes sociais enquanto mediações de fenômenos já existentes no mundo *offline*. O fenômeno a ser observado é: o discurso nomeia um suposto problema e, ao fazê-lo, produz a crise que passa a ser percebida como real, de modo que a reação a esse “problema” acaba por reforçar o próprio enquadramento discursivo que o engendrou. Nesse sentido, “quem vende melhor suas histórias, consegue levar seus fatos mais longe.” (Cesarino, 2022, p.163).

A atuação do Escola Sem Partido nas redes ressoa justamente nessa linha de raciocínio: cria-se o problema da doutrinação, reforça-se essa preocupação através de depoimentos e denúncias - primeiro em seu *site*, depois em suas redes - e reage-se na forma de projetos de lei que criminalizam o discurso criado. A “digitalização da política”, como apontado por Cesarino, permite com que essa narrativa se espalhe mais rápido. Isso cria uma espécie de crise da desconfiança, onde a episteme política e social é virada ao avesso. A responsabilidade de construção de paradigmas é voltada ao influenciador ou a usuários comuns.

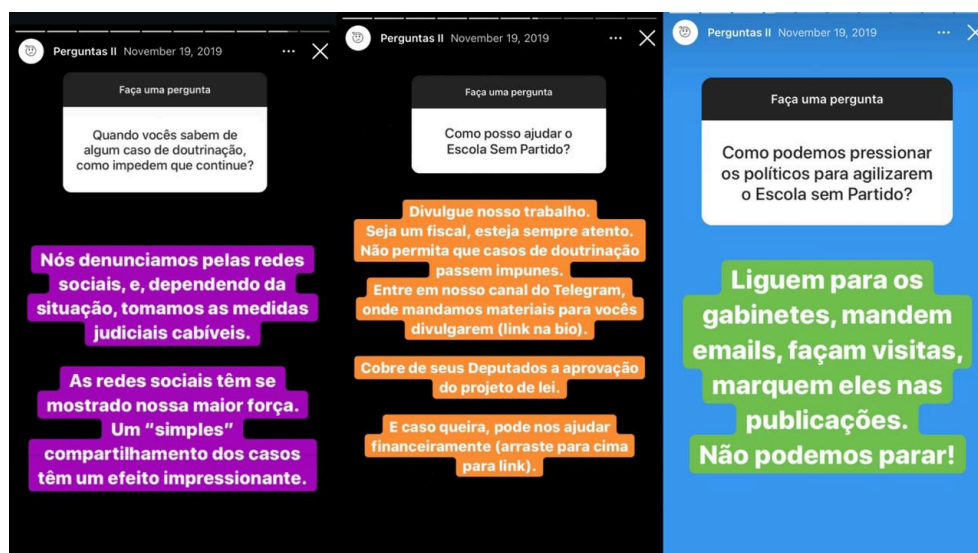
Miguel Nagib não possui graduação ou quaisquer qualificações que o colocam como um especialista em assuntos de educação. Ainda assim, segue construindo paradigmas que são vistos por seu público como a solução para a infiltração ideológica nas escolas. Operando

⁸¹ Disponível em: https://www.trf4.jus.br/trf4/controlador.php?acao=noticia_visualizar&id_noticia=29328. Acesso em 23 jan. 2026.

em um terreno de definições voláteis - sem embasamento científico robusto sobre a real extensão do fenômeno da doutrinação ou parâmetros claros para identificá-lo -, Miguel Nagib segue mobilizando suas redes digitais. Sua estratégia consiste em colher depoimentos, incentivar denúncias e promover ações judiciais contra professores.

Como principal vitrine desse ativismo, a página do movimento no Instagram, que conta com mais de 57 mil seguidores, funciona como um centro de difusão de sua narrativa. Nagib, que administra pessoalmente o perfil, utiliza-o para destacar temas como o suposto "direito do aluno de gravar aulas" e para agregar manchetes de notícias que enquadra como "casos de doutrinação". Na página, destacam-se caixas de perguntas e respostas, onde o advogado comunica-se diretamente com seus seguidores.

Figura 10 - Caixas de perguntas e respostas na página de Instagram do Escola Sem Partido



Fonte: Reprodução Instagram

Com um acervo de mais de 2.700 publicações, a página não apenas relata eventos, mas revela seu *modus operandi*. Ela disponibiliza, por exemplo, modelos prontos de "objeção de consciência" - um instrumento jurídico que um estudante pode usar para se recusar a cumprir atividades que alegadamente conflitam com suas convicções - e estimula pais e alunos a acionarem autoridades, adotando uma postura de vigilância constante em relação aos educadores.

Para além do ecossistema digital mantido pelo Escola Sem Partido, os casos de perseguição a docentes seguem uma trajetória de crescimento no Brasil. Este fenômeno foi mensurado por uma pesquisa divulgada no ano de 2025 pelo Observatório Nacional da

Violência Contra Educadoras/es (ONVE), vinculado à Universidade Federal Fluminense (UFF), em parceria com o Ministério da Educação (MEC)⁸². O estudo, de caráter quantitativo, mapeou a perseguição a professores no país e evidenciou não apenas o aumento do discurso de ódio contra educadores, mas também apontou eventos-chave e contextos estruturais que têm impulsionado essa escalada:

Consideraram-se marcos históricos relevantes: a controvérsia do kit Escola sem Homofobia em 2011; o ativismo religioso conservador para proibir abordagens da temática gênero e sexualidade nas discussões sobre os planos nacional, estaduais e municipais de educação a partir de 2014; **a onda de projetos “Escola sem Partido” entre 2014 e 2018**; também em 2018, a eleição de Jair Bolsonaro (PL) e centenas de parlamentares em todo o país, que mobilizaram fortemente essa agenda em suas campanhas e, posteriormente, em seus mandatos; a onda recente de proposições legislativas para proibir educação sexual, banheiros unissex e a linguagem neutra; (Observatório Nacional da Violência Contra Educadoras/es, 2025, grifos nossos)

A apresentação da pesquisa converge com a análise de que o contexto social e político instaurado nas primeiras décadas do século XXI foi um fator determinante para a escalada da perseguição no ambiente educacional. O estudo foi conduzido por meio de um questionário *online* com 50 questões, aplicado entre os meses de maio e setembro de 2024, o qual obteve um total de 3.012 respostas válidas. O questionário foi dividido entre: 1) identificação pessoal; 2) conhecimento de casos; 3) detalhamento dos casos: métodos e efeitos da violência sobre os respondentes; 4) identificação da instituição; 5) perfil profissional e 6) conclusão. O público-alvo da pesquisa foi composto por professores regentes da rede pública e privada, atuantes tanto na educação básica quanto no ensino superior. Os resultados apontam uma realidade alarmante:

Entre os casos de contato direto [de perseguição]: 58% dos educadores relataram tentativas de intimidação, 41% sofreram questionamentos agressivos sobre seus métodos de trabalho e 35% enfrentaram proibições explícitas de conteúdos. Os respondentes também relataram agressões verbais e xingamentos (25%), mudança forçada do local de trabalho (12%), remoção do cargo ou função (11%), agressões físicas (10%); (Observatório Nacional da Violência Contra Educadoras/es, 2025)

O estudo, que possui um intervalo de confiança de 95% e uma margem de erro amostral de 1,8%, definiu a perseguição docente como atos que restringem a autonomia didática e a liberdade de ação do professor. Por meio de gráficos detalhados, a pesquisa revelou padrões significativos do fenômeno. As áreas do conhecimento mais afetadas são as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, com 69% dos docentes dessas áreas assinalando a opção “já passei por isso” em relação à perseguição. No que se refere à recorrência dos casos

82

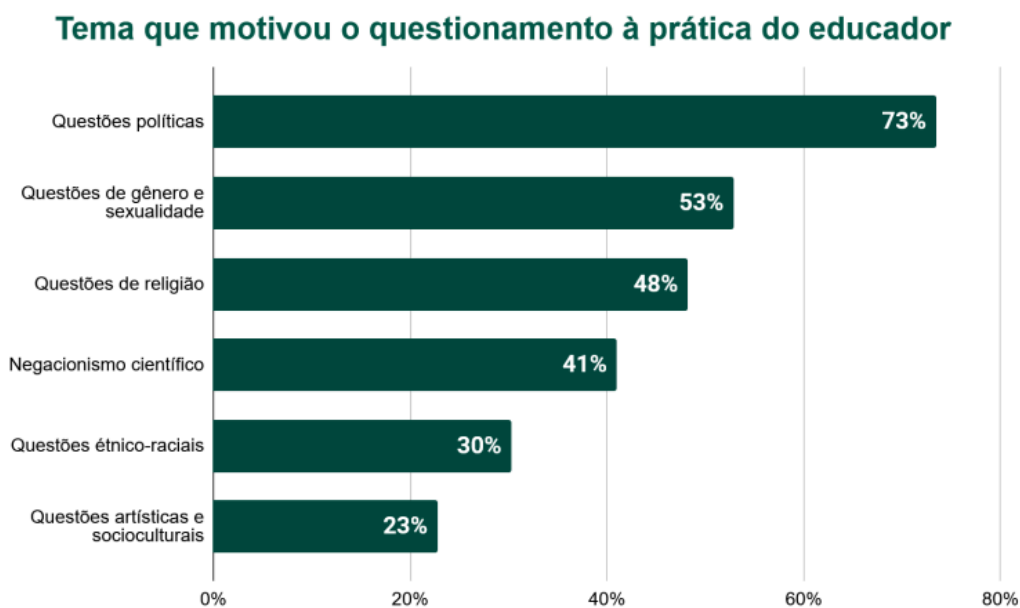
Disponível

em:

<https://objectstorage.sa-saopaulo-1.oraclecloud.com/n/grrxwvt1bpm/b/wp-extraclasse-uploads/o/uploads/2025/12/Um-estudo-quantitativo-da-perseguaao-a-educadores-no-Brasil-2025.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2026.

desde 2010, a região Sul apresenta o índice mais alarmante: 49% dos professores relataram ter vivenciado situações do tipo quatro vezes ou mais. Outro gráfico de destaque evidencia quais são os assuntos considerados mais delicados ou de maior risco para abordagem em sala de aula, mapeando os tópicos que mais frequentemente provocam questionamentos.

Figura 11 - Dados das respostas à pergunta “Quais tipos de questões motivaram?”, respondida por educadores que indicaram “Passei por isso”



Fonte: Observatório Nacional da Violência Contra Educadoras/es

É importante que os três principais temas identificados como "delicados" coincidam precisamente com os eixos de atuação do projeto Escola Sem Partido, que advoga por uma neutralidade política, ideológica e religiosa nas salas de aula, com ênfase especial em pautas relacionadas a gênero e sexualidade. Esta convergência não é acidental; ela revela como o discurso e a agenda do movimento, ao serem disseminados no debate público, cristalizaram uma percepção de problema em torno desses temas específicos. Dessa forma, o ESP não apenas reagiu a um contexto, mas ativamente contribuiu para definir quais conteúdos são considerados "políticos" e, portanto, passíveis de vigilância e censura.

Ao longo deste tópico pudemos observar diversas derrotas jurídicas do Escola Sem Partido, nas mais diversas esferas e regiões do país. No entanto, um dos triunfos do movimento consiste em não precisar de uma legitimidade jurídica para sobreviver, pois a ideia de que existe uma doutrinação esquerdista acontecendo em escolas e universidades já se

introduziu na mentalidade de uma parcela da população. Em entrevista, Miguel Nagib afirmou que o ESP é um “movimento social de conscientização de direitos”⁸³. No entanto, esquece ou ignora, que para além de uma “conscientização” existe uma institucionalização da punição a professores.

A tentativa de judicializar o projeto Escola Sem Partido é, essencialmente, uma forma de criminalizar o docente. A “doutrinação”, como apontado por Roberto Barroso, trabalha com explicações genéricas e amplas. Uma vez classificado dentro dessa lógica vaga, o professor se torna um criminoso. Nesse ato de institucionalizar a perseguição contra educadores, o movimento Escola Sem Partido encontra um fenômeno similar, que tratamos ao desenvolver a ditadura. As possíveis semelhanças entre o Decreto-lei 477 e o Projeto de Lei do ESP foi o que moveu a iniciativa dessa pesquisa. Agora, portanto, passaremos a desenvolver uma comparação sistemática entre os entendimentos de subversão e doutrinação ideológica.

5 ENTRE O “SUBVERSIVO” E O “DOCTRINÁRIO”: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE O DECRETO LEI 477 (1969) E O PROJETO ESCOLA SEM PARTIDO (2014-2019)

Este capítulo tem como objetivo realizar uma comparação entre o Decreto-Lei nº 477/1969, instrumento da ditadura militar para o controle ideológico e a repressão no ambiente educacional, e os Projetos de Lei que compõem a chamada "família" do movimento Escola sem Partido.

Embora numerosos, os projetos inspirados no ESP guardam semelhanças substantivas em sua redação e objetivos centrais. Para efeito da análise comparativa proposta, serão tomados como referência alguns marcos legislativos significativos dessa corrente, que foram previamente explorados: o PL 867/2015 (que, na Câmara dos Deputados, deu forma federal e visibilidade nacional à proposta); o PL 246/2019 (de autoria da deputada Bia Kicis, que buscou, em um contexto político bolsonarista, institucionalizar o direito do aluno de gravar aulas, entre outras medidas); e a Lei Estadual nº 7.800/2016, de Alagoas (primeira norma estadual desta natureza a ser considerada inconstitucional pelo Supremo Tribunal Federal em 2020, por violar a liberdade de ensino). A análise também remonta ao PL 867/2014, pioneiro na apresentação dessas diretrizes na esfera municipal.

⁸³ “Por isso que eu sempre digo que o Escola Sem Partido é um movimento social de conscientização de direitos. Nós não estamos querendo mudar a legislação. Nunca foi o objetivo do Escola Sem Partido criar direitos novos para os estudantes ou novos deveres para os professores.” (Nagib, 2025).

Desde a transição para a democracia, o Brasil convive com uma tensão não resolvida em relação ao seu passado autoritário. A opção política pela anistia "ampla, geral e irrestrita", sem um processo robusto de justiça de transição ou de responsabilização dos agentes da ditadura, criou um solo fértil para o negacionismo e o revisionismo histórico. A impunidade não foi apenas jurídica; foi também simbólica, permitindo que as violações de direitos humanos fossem progressivamente minimizadas, relativizadas ou mesmo apagadas do imaginário coletivo.

Esse vácuo de memória oficial foi ocupado por uma narrativa que resgatou e manteve valores conservadores e autoritários, agora adaptados ao contexto democrático. A permanência de estruturas e mentalidades daquele período, aliada a crises econômicas e sociais profundas, pavimentou o caminho para a ascensão de líderes que, explicitamente, exaltam o regime militar e seus métodos. A figura de Jair Bolsonaro tornou-se a expressão máxima desse fenômeno, ao converter a saudade de uma ordem supostamente "disciplinada" e "moral" em projeto político.

Este saudosismo, no entanto, é mais do que uma nostalgia passiva. É um mecanismo político ativo que opera em uma lógica reacionária: ele identifica no presente uma decadência moral e institucional que só pode ser sanada por um retorno a um passado idealizado. Para construir esse futuro, que na verdade é uma regressão, é imperativo reconstruir o passado. A esse respeito Stanley (2025, p.10) argumenta:

O apagamento da história é útil para os autoritários porque lhes permite que a representem erroneamente como uma única estória, uma única perspectiva. Mas é impossível apagar inteiramente uma perspectiva. Quando os autoritários tentam apagar a história, fazem-no por meio da educação, eliminando certas narrativas dos currículos ensinados nas escolas, e talvez proibindo que sejam contadas nos lares.

A recente redução da carga horária destinada a disciplinas como História, Sociologia e Filosofia, em curso desde a implementação do Novo Ensino Médio, suscita preocupações que vão além da mera reorganização curricular. Essa medida evidencia uma orientação política que subestima - ou deliberadamente restringe - o espaço para a reflexão crítica sobre o passado e para a análise de questões estruturais e urgentes da sociedade brasileira contemporânea.

Embora existam marcos legais importantes, como a Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, a efetivação dessas diretrizes esbarra em um currículo que ainda privilegia, de maneira predominante, narrativas e perspectivas eurocêntricas. A centralidade conferida à história europeia, em detrimento de uma abordagem aprofundada da formação social, política e cultural do Brasil, revela a

permanência de uma hierarquia de saberes que silencia vozes e apaga experiências fundamentais para a compreensão da identidade nacional.

Essa estrutura curricular já fragilizada torna-se ainda mais problemática diante da compressão do tempo escolar. Temas de elevada relevância histórica e formativa, como a ditadura civil-militar brasileira, são frequentemente relegados a breves menções ao final do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio, tratados como apêndices de um programa extenso e cronologicamente ambicioso. Com a redução drástica da carga horária, aprofundar esses conteúdos torna-se um desafio quase intransponível.

A dificuldade não reside apenas na complexidade e na delicadeza inerentes a temas que envolvem violações de direitos humanos e memórias traumáticas. Há, também, um contexto mais amplo de intimidação e autocensura, que ecoa um movimento censório e pressiona docentes a evitar discussões consideradas "polêmicas" ou "sensíveis". Quando aliada à escassez de tempo, essa atmosfera inibidora compromete a possibilidade de uma educação histórica plural, crítica e comprometida com a formação de sujeitos conscientes de seu papel na sociedade, fragilizando, assim, os próprios alicerces da democracia.

Nesse sentido, a reescrita do passado - ou mesmo o silenciamento dele - encontra na educação um campo decisivo para sua efetivação. O apagamento da memória não ocorre apenas por omissão, mas se instrumentaliza por meio de políticas que buscam moldar currículos, controlar narrativas em livros didáticos e deslegitimar perspectivas críticas em sala de aula. Ao intervir nos modos como novas gerações acessam e interpretam o passado, esse processo não apenas silencia testemunhos, mas também reconfigura os parâmetros do debate público sobre democracia e autoritarismo. A educação, nesse sentido, torna-se palco de um conflito pela memória, onde a disputa sobre o que é lembrado ou esquecido define os fundamentos da compreensão do presente.

Esta análise tem como propósito inserir tanto o Decreto-Lei nº 477/1969 quanto os Projetos de Lei do Escola Sem Partido dentro de um mesmo eixo político mais amplo: um projeto de despolitização da educação. Embora oriundos de contextos históricos distintos, ambos convergem em um objetivo central: a criminalização da prática docente. A justificativa que une essas duas frentes é a busca por uma pretensa "neutralidade" educacional.

Nos projetos do Escola Sem Partido, essa neutralidade é objetivo explícito e declarado, apresentado como antídoto contra uma suposta instrumentalização ideológica da sala de aula. No Decreto-Lei 477, essa mesma lógica se manifesta através da proibição pura e simples da expressão política e do debate de ideias, considerados, por definição, ameaças à "ordem". A defesa explícita de uma suposta "neutralidade" encobre, em realidade,

significados latentes cuja finalidade é instaurar um projeto político que de neutro não possui qualquer atributo. É precisamente essa relação estrutural que buscamos estabelecer ao articular a análise comparativa dos dois documentos.

5.1 Entre Vigiar e Punir: uma Análise de Conteúdo comparada do controle na educação brasileira

Segundo Bardin (2016), a hermenêutica - arte de interpretar textos sagrados ou misteriosos - possui uma longa tradição. Em contraste, a análise de conteúdo proposta pela autora constitui um método de investigação que visa não apenas descrever, mas explicitar os significados manifestos e latentes da comunicação. Os documentos que constituem a base desta pesquisa enquadram-se na categoria de textos escritos de natureza jurídica, caracterizados por serem uma forma de comunicação de massa, cujos enunciados pretendem orientar e regular a vida social. A autora, ao identificar a função da análise de conteúdo, afirma que

o interesse não está na descrição dos conteúdos, mas sim no que estes nos poderão ensinar após serem tratados (por classificação por exemplo) relativamente a "outras coisas". [...] A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não). (Bardin, 2016, p.23)

A análise de conteúdo, aplicada a este material, objetiva compreender as condições de produção de cada texto - aqui, de forma comparativa - bem como desvelar os efeitos de sentido que eles geram e as consequências sociais que visam produzir. Para tal, a técnica de análise de conteúdo é combinada a uma metodologia comparativa. Esse procedimento sistemático busca, através da categorização e do exame relacional dos documentos, identificar padrões, divergências e convergências em seus enunciados, estruturas lógicas e objetivos subjacentes. O confronto entre os textos, um do período autoritário e os outros do contexto democrático, através da comparação, permite ir além de seus conteúdos manifestos e acessar os núcleos de sentido que os articulam em um projeto político comum, ainda que sob roupagens históricas distintas. A esse respeito, Schneider e Schmitt afirmam:

A comparação, enquanto momento da atividade cognitiva, pode ser considerada como inerente ao processo de construção do conhecimento nas ciências sociais. É lançando mão de um tipo de raciocínio comparativo que podemos descobrir regularidades, perceber deslocamentos e transformações, construir modelos e tipologias, identificando continuidades e discontinuidades, semelhanças e diferenças, e explicitando determinações mais gerais que regem os fenômenos sociais. (1998, p.1)

Paralelamente, de acordo com Bardin, a análise de conteúdo pode ser uma análise de significados. Essa é a pretensão: entender os significados, dentro de categorias contidas nos

documentos. Para percorrer esse caminho, são resgatadas as três fases mencionadas na introdução: a pré-análise, a exploração e inferência.

A primeira fase constituiu-se como a organização do corpo e a formulação dos pressupostos da investigação. Nesta pesquisa, esta etapa foi operacionalizada através: 1) da seleção e recorte dos documentos oficiais - o Decreto-Lei nº 477/1969 e os Projetos de Lei integrantes da "família" Escola Sem Partido; 2) da formulação de hipóteses, sendo a central a de que ambos os documentos, como expressões de seus respectivos contextos históricos, articulam-se em um projeto comum de despolitização da educação por meio da criminalização da prática docente e do espaço educacional; 3) da definição de objetivos, que buscam demonstrar como tal criminalização visa, na realidade, estabelecer um projeto político específico, utilizando como justificativa o combate a uma suposta "doutrinação" ou "subversão";

A fase de exploração do material ou codificação foi precedida e orientada pela elaboração dos indicadores. Estes indicadores, que fundamentarão a interpretação final, foram construídos a partir de: 1) uma análise bibliográfica e documental sobre os contextos; e 2) de fontes primárias e secundárias específicas.

Para contextualizar e analisar o Decreto-Lei nº 477/1969, foram mobilizados indicadores que reconstituem seu ambiente histórico de produção, notadamente o contexto político da ditadura militar brasileira (1964-1985), marcado pela supressão de direitos, construção do inimigo interno através dos *think tanks*, a Doutrina de Segurança Nacional e o autoritarismo de Estado. Complementarmente, recorreu-se a relatos, processos administrativos e judiciais e a documentos que registram concretamente a perseguição a estudantes e professores, evidenciando os efeitos repressivos da norma.

Para a análise dos projetos de lei vinculados ao "Escola Sem Partido", os indicadores selecionados orientaram-se por compreender sua inserção no cenário político contemporâneo. Este cenário é caracterizado pela ascensão de uma agenda conservadora e pelo ativo questionamento de pautas progressistas no espaço público. A investigação apoiou-se, ainda, na análise da narrativa intrínseca contida nos próprios textos legais, extraída de sua redação, justificativas e ementas; no mapeamento das alianças parlamentares e do perfil ideológico dos proponentes, o que revela a base de sustentação política da agenda; e, finalmente, no exame do discurso fundador e estratégico do movimento, materializado na entrevista com seu idealizador, Miguel Nagib, a qual explicita o público-alvo, os inimigos políticos visados e os objetivos finais do projeto.

O procedimento de agrupar os documentos como expressões de suas épocas distintas permitiu, então, explorar comparativamente as condições de produção de cada conjunto normativo. Esta exploração se deu através de uma contextualização ampla dos cenários político, econômico e social que os engendraram e aos quais pretendiam responder. Falta-nos agora a comparação da categorização proposta. Essas categorias serão agrupadas em:

- Justificativa para a Intervenção: "Subversão" *versus* "Doutrinação";
- Público-Alvo e Inimigo: Identificação do sujeito a ser protegido e da figura a ser controlada ou punida;
- Tipos de Violência e Dominação: Modalidades de coerção previstas ou incentivadas, como violência física e jurídica, censura, criação de narrativas estigmatizantes;

A última fase, a dos tratamento dos resultados, inferência e interpretação - que será desenvolvida - consistirá em sintetizar os dados codificados, confrontar as ocorrências nas categorias entre os dois grupos de documentos e interpretar os significados dessas convergências e divergências à luz das hipóteses iniciais, buscando compreender o projeto político subjacente à retórica da neutralidade.

5.2 Projetos de uma (des)educação: permanências e resquícios de uma educação vigilante

Guiados pela metodologia da análise de conteúdo, a exposição dos resultados será organizada a partir de categorias analíticas dispostas em tópicos temáticos. Em cada categoria, serão confrontadas as formulações presentes nos documentos de cada época, examinando o que cada texto afirma explicitamente e o que seu discurso permite inferir, sempre à luz das condições de produção e dos efeitos de sentido já investigados. Uma vez realizada essa sistematização comparativa, será possível identificar as principais convergências, divergências e os elementos novos, elucidando tanto a permanência de certas lógicas de controle quanto as ressignificações que o projeto de despolitização da educação sofreu ao transitar de um regime autoritário para o contexto democrático.

5.2.1 Subversão *versus* doutrinação

Termos essenciais ao Decreto-Lei 477 e aos Projetos de Lei Escola Sem Partido são os de subversão e doutrinação, respectivamente. No Decreto-Lei a palavra "subversão" e suas variações - como "subversivo" - é citada por três vezes, todas elas se referindo a atos que poderiam ser - e foram - considerados infrações. Como já exposto, o decreto não delimita as

noções de subversão. Proíbe, no entanto, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados, além de “material subversivo”, sequestros ou uso do espaço escolar para fins contrários à moral ou à ordem pública. Em razão da falta de definição, tomaremos a subversão como uma ameaça a essa ordem social citada.

Quando cruzado com a realidade, pudemos observar que a “subversão” abrangeu um leque amplo de ações, que considerava infração até mesmo as atividades extracurriculares de alunos e professores. Reafirmamos, portanto, que essa noção é proposital. Mais do que isso, a amplitude e abstração conceitual é encontrada também nos projetos Escola Sem Partido, tendo sido, inclusive, justificativa do STF para a suspensão da lei 7800/2016 de Alagoas. A noção de “doutrinação” nos projetos ESP geralmente segue acompanhada dos termos “política” e “ideológica”, noções essas que não são encontradas no DL 477.

Outra diferença reside na centralidade conferida à noção de família. Introduzida de forma veemente e estruturante nos projetos do Escola Sem Partido, essa ênfase configura um claro aceno ao conservadorismo em ascensão, que elege a "família tradicional" como núcleo moral a ser protegido da influência escolar. Uma novidade correlata é a incorporação explícita do rechaço a debates sobre gênero, sexualidade e diversidade religiosa. O Decreto-Lei 477, por sua abrangência genérica, não menciona tais temas diretamente, embora possam ser subsumidos à sua lógica abstrata de "ameaça à ordem e aos bons costumes".

Essa distinção aponta para uma diferença de foco e escopo entre os instrumentos. A pauta do DL 477 é eminentemente política e imediatista: visa suprimir a organização e a crítica estudantil para assegurar a manutenção concreta do regime ditatorial. Já o projeto do Escola Sem Partido, menos vinculado a uma conjuntura de exceção, pode ser entendido como um projeto cultural e ideológico de longo prazo, que busca institucionalizar uma visão de mundo específica no próprio tecido das relações pedagógicas.

A inferência a se extrair é que a vagueza e a maleabilidade dos conceitos operantes ("doutrinação", "neutralidade", "respeito aos valores familiares") não são falhas acidentais ou lacunas técnicas. Elas constituem uma estratégia. Em ambos os casos, a imprecisão terminológica abre uma brecha interpretativa que pavimentava o caminho para a criminalização arbitrária e discricionária de práticas docentes. Ao não definir limites claros, esses dispositivos criam um precedente para a punição sistemática de quaisquer conteúdos ou posturas que, a depender do vigilante, possam ser enquadradas como transgressão. A abstração conceitual é, assim, o mecanismo que permite transformar a sala de aula em um campo minado, onde a autonomia do professor é permanentemente sob suspeita.

5.2.2 Público-alvo e inimigo

No que diz respeito ao público alvo dos dois momentos, notam-se alguns fatores relevantes. A semelhança consiste no fato de que ambos se direcionam ao público escolar de alguma forma. O DL 477, no entanto, refere-se a todos os “professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares”. Ou seja, o grupo-alvo das possíveis infrações disciplinares é amplo, abrangendo os mais diversos níveis e modalidades de ensino, desde a educação básica às universidades. Os relatos disponibilizados na Comissão da Verdade permitem implicar que, ao menos em Minas Gerais, o foco da perseguição eram as universidades, públicas ou privadas.

Quanto aos projetos do movimento "Escola Sem Partido", observa-se que seu público-alvo são as instituições de ensino básico, tanto da rede pública quanto privada. Professores, estudantes, pais e responsáveis são mencionados em todas as propostas legislativas analisadas. As escolas ocupam um lugar central nos objetivos do movimento, sendo responsáveis, conforme estabelecido tanto pelo PL 867/2015 quanto pelo PL 246/19, por afixar cartazes com os "deveres do professor".

Entre esses deveres, o artigo 3 guarda uma semelhança marcante com o inciso III do artigo 1º do Decreto-Lei nº 477/1969, promulgado durante a ditadura militar. O "dever do professor" prevê que este “não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas”. Já o texto do Decreto-Lei define como passível de infração disciplinar o professor que "pratique atos destinados à organização de movimentos subversivos, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados, ou dele participe". Essa proximidade textual é fundamental para compreender como se constrói a figura do "inimigo" a ser controlado no ambiente escolar em diferentes contextos históricos,

A exploração do material, realizada através da contextualização histórica, revela que, em ambos os contextos, a estratégia de identificar e combater um inimigo interno se repete. O ponto de convergência mais significativo é a figura do professor, transformada no alvo principal. Percebido como uma ameaça, seja na forma de um "subversivo" ou de um "doutrinador", o educador é posicionado não apenas como alguém a ser vigiado, mas como um adversário que precisa ser ativamente neutralizado e vencido.

Com base na análise, podemos inferir que, embora os públicos-alvo imediatos sejam distintos entre os dois contextos, a lógica de controle sobre a educação apresenta uma continuidade estratégica. O Decreto-Lei nº 477/1969 focou seu aparato repressivo no ensino superior, buscando neutralizar o potencial mobilizador do movimento estudantil já adulto. Já

o movimento Escola Sem Partido concentra sua ofensiva no ensino básico, visando moldar desde a infância uma base ideológica considerada "segura". Essa diferença de etapa educacional revela uma mesma estratégia de longo prazo: atuar sobre o sistema de ensino como um todo para erradicar uma influência considerada hostil. Se, nos anos 1970, a universidade era vista como o epicentro do "perigo", hoje ela é considerada um território já perdido, deslocando a batalha para a formação das novas gerações.

Da mesma forma, a construção do inimigo professor, embora com roupagens diferentes, obedece a uma estrutura similar de pânico moral e político. Na ditadura, o docente era enquadrado pela Doutrina de Segurança Nacional como um inimigo subversivo a serviço do comunismo internacional. Hoje, no discurso do Escola Sem Partido, ele é retratado como um degenerador moral e doutrinador ideológico, uma ameaça à família e aos valores tradicionais, sob a bandeira de um antiesquerdismo. Em ambos os casos, o professor é transformado em um bode expiatório, personificação de um mal abstrato (a "subversão" ou a "doutrinação") que justifica seu controle, vigilância e deslegitimação pública.

A fabricação do fantasma vermelho se modifica apenas o suficiente para se encaixar no cenário político no qual pretende agir. O anticomunismo, uma antiga tradição na história brasileira, marca presença de formas diferentes. Na ditadura, ele serviu como união de bandeiras contrárias a João Goulart, alicerce e sustentação para o golpe. O regime utilizava o pânico moral, inspirado na noção de guerra interna da DSN, para justificar suas decisões autoritárias. O Decreto-lei 477 é nada menos que uma instrumentalização do Estado para a realização de objetivos autocráticos. O combate ao comunismo, que se materializava no professor, no estudante ou no funcionário, é a máxima. A punição, que combinava perseguição, prisões e censura, é o mal necessário. A mudança de currículo é a resposta de uma "infiltração" marxista.

Após a redemocratização e a ascensão dos governos petistas, o espectro vermelho foi resgatado, porém com uma nova roupagem. A distinção entre a esquerda reformista - aquela que pretende reformar o capitalismo, mas não superá-lo; e a esquerda radical - para a qual a superação do capitalismo é um horizonte revolucionário, foi completamente achatada, reduzida a uma coisa só. O PT passou a ser apresentado como um perigo comunista, ainda que não tivesse de fato esse projeto político. O poder dessa narrativa centralizou o antiesquerdismo e potencializou agendas de recusa a todo esse espectro. A ameaça ganhou rosto através de Lula; partido, materializado no PT; e método, através da suposta doutrinação de professores militantes petistas/comunistas. Nagib não inaugura essa narrativa, mas surfa nela. Líderes e figuras da extrema direita, ao invocarem uma teoria gramsciana distorcida e

um marxismo cultural sem lastro, adotam o Escola Sem Partido como solução para problemas que, em grande medida, foram inventados ou superdimensionados. Mais uma vez, o combate ao esquerdismo é a máxima, a criminalização da prática docente é o mal necessário, e os projetos de lei são a resposta aos professores doutrinadores. Mesmo em épocas diferentes, a linguagem da guerra, seja política ou cultural, permanece como o motor dessa construção.

5.2.3 Tipos de violência e dominação

A violência aqui é entendida enquanto a ação institucional que pode causar danos físicos, psicológicos, patrimoniais ou morais. Os tipos de dominação são os meios utilizados para operar essa violência. Em razão dos diferentes contextos, onde uma norma se ampara em um regime de exceção e o outro projeto se localiza em um Estado Democrático de Direito, os movimentos convergem quanto à existência da violência, mas operacionalizam essa violência de formas muito distintas.

O Decreto-Lei nº 477/1969 estabelecia de forma explícita e oficial consequências diretas e severas, como expulsão, perda de bolsas ou cargos, exílio e a instauração de inquérito policial. Relatos do Relatório Final da Comissão da Verdade em Minas Gerais evidenciam que essa violência institucional frequentemente se desdobrava em violência física e psíquica não oficial.

Em contraste, os projetos do Escola Sem Partido são mais sutis em seu mecanismo. Seus textos legais não prescrevem penas administrativas ou criminais diretas. Em vez disso, a violência que eles engendram é difusa e opera em outro registro, manifestando-se através da perseguição cotidiana, do discurso de ódio, da censura e da autocensura, e da criação de um clima geral de intimidação. Esta atmosfera, conforme documentado por pesquisa do Observatório Nacional da Violência Contra Educadoras/es, gera consequências concretas e violentas: sentimento crônico de insegurança, a deterioração da saúde mental dos profissionais e o esvaziamento pedagógico de sua função. Enquanto o DL 477 punia com autoridade formal, o Escola Sem Partido silencia e pune através de uma violência difusa.

É possível inferir que a violência do Decreto-Lei nº 477 emanava de um aparato estatal explicitamente aparelhado para a repressão física e operava sob uma pedagogia do medo. A violência psicológica era sustentada pelo ambiente de vigilância constante, pelas prisões arbitrárias, pelos mecanismos de delação e pela própria prática da tortura. Já a violência patrimonial se concretizava na perda de empregos e bolsas de estudo, além da interdição, por um prazo de 3 a 5 anos, de poder se matricular, acessar benefícios estudantis ou concorrer a novos cargos.

Os projetos do Escola Sem Partido, por sua vez, operam em uma lógica distinta, pois não possuem oficialmente instituições dispostas a executar uma violência sistemática de forma direta. A violência que eles produzem vem da criação de um ambiente escolar hostil e de intimidação. O próprio ato de gravar aulas, por exemplo, pode ser entendido como uma violação à integridade moral e ao espaço profissional do professor. É crucial notar que ambos os mecanismos se amparam - ou buscam se amparar - na legalidade. No entanto, os projetos do ESP encontram seu limite formal nela (visto que suas propostas foram barradas na esfera jurídica), enquanto o DL 477, em sua prática, não se constrangia com tais limites.

Um elemento novo e decisivo nesse cenário são as redes sociais. Elas funcionam como instrumento de aglutinação e amplificação de denúncias, permitindo que a vigilância e a punição social ocorram sem a necessidade imediata de uma lei específica. A população passa a atuar como denunciante e vigilante, criando um regime de sanção paralelo. O que fundamentalmente une ambos os projetos, dentro dessa lógica, é o uso da violência - física, psicológica, moral ou social - como instrumento para suprimir as liberdades na prática escolar. Seja pela força do Estado, seja pela pressão social organizada, o objetivo último permanece o controle e a neutralização do espaço educativo.

A entrevista com o advogado Miguel Nagib, fundador do movimento Escola Sem Partido, foi essencial para confrontá-lo diretamente com o cerne desta pesquisa. Quando questionado, na primeira conversa, em dezembro de 2025, sobre as diferenças e semelhanças entre as propostas do ESP e o Decreto-Lei nº 477/1969, Nagib afirmou não conhecer o decreto. Ao ler o conteúdo do decreto para ele, no entanto, o advogado declarou que o projeto do regime militar "tinha tudo a ver com o que eles defendiam". Em um segundo momento da entrevista, quando ele mesmo solicitou que suas respostas fossem dadas por escrito, Nagib revisou suas declarações. Ao devolver o documento, respondeu formalmente à mesma pergunta, afirmando desta vez enxergar apenas um ponto de convergência entre as duas propostas:

A única semelhança que eu vejo entre a proposta do ESP (considerando o texto do PL 246/2019) e o DL 477/69 está na proibição de atividades político-partidárias dentro das instituições de ensino. Enquanto o DL 477/69 proibia a prática de atos destinados à organização de movimentos subversivos (e, portanto, políticos), passeatas, desfiles ou comícios, o art. 4º do PL 246/2019 proíbe o professor de fazer propaganda político-partidária e de incitar seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas — lembrando que isso já é proibido, seja pelo princípio da impessoalidade, seja, no caso das instituições federais de ensino, pelo art. 117, V, da Lei 8.112/90 — e o art. 8º estabelece que “é vedada aos gêmios estudantis a promoção de atividade político-partidária”. (Nabig, 2026)

Ao abordar as diferenças entre os projetos, o advogado enfatizou o contexto histórico distinto de cada um. Ele argumentou que o Decreto-Lei foi promulgado durante um regime de exceção, enquanto o movimento Escola Sem Partido atua no âmbito do Estado Democrático de Direito, buscando, em sua visão, apenas fazer cumprir a legislação já existente:

A principal diferença é que o DL 477/69 foi editado num regime de exceção (instaurado pelo AI-5) enquanto a proposta do ESP nada mais faz do que buscar conferir eficácia plena, dentro das escolas, a princípios republicanos, garantias individuais e direitos fundamentais expressamente previstos na Constituição Cidadã de 1988 e num tratado internacional sobre direitos humanos: o princípio republicano da impessoalidade e da laicidade, a garantia individual da liberdade de consciência e de crença, o direito fundamental dos estudantes à educação e dos pais sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos. Conferir eficácia plena significa criar as condições necessárias para que essas regras sejam efetivamente respeitadas dentro das escolas, e isso se alcança por meio da conscientização de direitos, sendo que conscientizar os alunos sobre os seus direitos significa prepará-los para o exercício da cidadania, que é um dos objetivos da educação, de acordo com o art. 205 da Constituição. (Nagib, 2026)

A análise conduzida a partir das categorias propostas revela uma série de convergências mais ampla e significativa do que a reconhecida pelo advogado durante a entrevista. Este trabalho se dedica, portanto, a examinar como conceitos como "subversão" e "doutrinação" são traduzidos em tipificações jurídicas, por meio de uma pesquisa documental e bibliográfica que destaca os embates em torno de suas definições.

Dessa investigação, infere-se que tanto o Decreto-Lei quanto as propostas do Escola Sem Partido operam com uma abstração deliberada de conceitos. Essa vagueza semântica funciona como um mecanismo que amplia o escopo da perseguição, permitindo que práticas pedagógicas legítimas sejam enquadradas como infrações. Além disso, é comum a ambos um objetivo central: a despolitização do ensino.

A comparação entre os dois projetos permite concluir que, mesmo sob regimes políticos diferentes, uma ditadura militar e uma democracia formal, a educação permanece como alvo de embates político-ideológicos. Tais embates frequentemente se apresentam sob a roupagem da neutralidade, mas em sua essência buscam implementar um projeto de sociedade específico e excludente. Trata-se de um projeto que suprime debates, nega diversidades e restringe o pluralismo de ideias.

Ao dialogar com a ideia de Michel Foucault (1987) sobre o panoptismo, compreende-se que o poder na sociedade contemporânea opera por meio de uma vigilância difusa e internalizada, na qual os próprios indivíduos passam a patrulhar uns aos outros, sem a necessidade contínua de uma autoridade centralizada para vigiar - ou mesmo punir:

Daí o efeito mais importante do Panóptico: induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder. Fazer com que a vigilância seja permanente em seus efeitos, mesmo se é descontinua em sua ação; que a perfeição do poder tenda a tornar inútil a atualidade de seu exercício; que esse aparelho arquitetural seja uma máquina de criar e sustentar uma relação de poder independente daquele que o exerce; enfim, que os detentos se encontrem presos numa situação de poder de que eles mesmos são os portadores. Para isso, é ao mesmo tempo excessivo e muito pouco que o prisioneiro seja observado sem cessar por um vigia: muito pouco, pois o essencial é que ele se saiba vigiado; excessivo, porque ele não tem necessidade de sê-lo efetivamente. (Foucault, 1987, p.225-226)

O essencial, portanto, não é a vigilância constante, mas a *certeza* de se estar sempre sob observação, fazendo com que os próprios indivíduos internalizem e executem o controle. É precisamente nessa linha de raciocínio que o estudo evidencia o método de atuação do Escola Sem Partido. Embora ele busque um respaldo formal no uso instrumental da lei, seu mecanismo de poder mais eficaz é panóptico. A lei, aliada à narrativa da guerra cultural e à construção do professor como um "inimigo interno" a ser denunciado, cria o cenário ideal para essa vigilância difusa.

A possibilidade de gravação de aulas e as campanhas de denúncia nas redes sociais atuam como as torres de vigilância modernas, induzindo no docente um "estado consciente e permanente de visibilidade". Dessa forma, o poder opera automaticamente: o professor passa a se autocensurar, antecipando uma possível acusação. Foucault usa a noção de panoptismo enquanto um dispositivo importante, pois ele automatiza e desindividualiza o poder (1987, p.225).

Há, portanto, um princípio organizador do poder no qual a vigilância se dissemina para muito além das instituições clássicas, como o Estado, infiltrando-se na tessitura social e sendo exercida pelos próprios cidadãos. Como analisa Foucault, o olhar atento e controlador está difuso por toda parte. O autor compreende essa noção através da sociedade disciplinar, que possui um mecanismo abrangente de governo dos indivíduos, caracterizado por um controle sistemático baseado na vigilância panóptica, no exercício microfísico do poder sobre as relações cotidianas e na permanente construção de hierarquias que ordenam e normalizam a vida social. Nesse sentido:

Pouco importa, conseqüentemente, quem exerce o poder. Um indivíduo qualquer, quase tomado ao acaso, pode fazer funcionar a máquina: na falta do diretor, sua família, os que o cercam, seus amigos, suas visitas, até seus criados. Do mesmo modo que é indiferente o motivo que o anima: a curiosidade de um indiscreto, a malícia de uma criança, o apetite de saber de um filósofo que quer percorrer esse museu da natureza humana, ou a maldade daqueles que têm prazer em espionar e em punir. Quanto mais numerosos esses observadores anônimos e passageiros, tanto mais aumentam para o prisioneiro o risco de ser surpreendido e a consciência inquietada de ser observado. O Panóptico é uma máquina maravilhosa que, a partir

dos desejos mais diversos, fabrica efeitos homogêneos de poder. (Foucault, 1987, p.225)

A proposta do Escola Sem Partido, ao alegar neutralidade ideológica e combater a "doutrinação" em sala de aula, pode ser lida à luz da sociedade disciplinar foucaultiana como um mecanismo de controle que busca normalizar e padronizar o discurso pedagógico, eliminando dissensos e controvérsias que poderiam questionar estruturas de poder estabelecidas. A mesma lógica é encontrada no Decreto-lei 477, no entanto, o Estado era o principal responsável pela função de vigilância.

Ao restringir a discussão de temas como gênero, política e desigualdade, o projeto não apenas regula o conteúdo, mas também disciplina os corpos docentes e discentes, internalizando uma vigilância moral que transforma professores e alunos em agentes de autocensura - muito à maneira do panóptico, onde a simples possibilidade de denúncia ou punição já produz conformidade. Assim, sob o véu da neutralidade, opera-se uma tecnologia política que, em nome da ordem, reproduz hierarquias e silencia vozes marginais, reforçando uma educação como instrumento de conservação da ordem social estabelecida.

Por fim, ao comparar os contextos, conclui-se que, mesmo em uma democracia formal, forças autoritárias visam à educação. Se no regime de exceção a repressão era exercida diretamente pelo Estado, hoje ela se efetiva por meio de um panoptismo social, que reprime a liberdade de ensino sob a justificativa de combater uma "infiltração ideológica", enquanto promove, de forma não declarada, uma ideologia específica. O quadro comparativo que sistematiza as principais diferenças e semelhanças dos dois projetos analisados está disponível no Anexo III.

6 CONCLUSÕES

Ao escrever *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire dedicou um tópico à defesa de que ensinar exige reconhecer a dimensão ideológica da educação. Esta dissertação, além de seu propósito acadêmico, também se apresenta como um alerta: a educação não está imune aos riscos que a cercam. As consequências de projetos autoritários que buscam despolitizar o ensino e criminalizar os professores podem não ter um lastro jurídico sólido, mas operam sob uma lógica igualmente perigosa: não é necessária a vigilância estatal direta quando a própria população assume o papel de vigia.

Este estudo procurou, ao mapear o conceito de ideologia através das décadas, demonstrar que toda ideologia oculta é, na verdade, uma escolha afirmada. Nesse sentido, não é possível alcançar uma neutralidade absoluta no espaço escolar. O que se pode, e deve buscar, é a luta por um ambiente educacional que valorize a diversidade, a pluralidade e a inclusão das diferenças. Historicamente, o termo "ideologia" foi associado a conotações pejorativas, o que permitiu à hegemonia dominante se consolidar por meio de mecanismos como a "fabricação intelectual", que naturalizou e transformou em senso comum determinadas visões de mundo - que são, elas próprias, ideológicas.

A ideologia neoliberal, por exemplo, marca presença constante na noção de educação que se formou no Brasil desde a década de 90. A individualização de problemas sociais, bem como a ideia da meritocracia e a transformação de direitos em serviços construiu uma ideia onde a escola serve a lógica de mercado. As métricas técnicas e empresariais de desempenho e padrão de qualidade constituem a base de um projeto que alarga desigualdades ao reduzir a intervenção do Estado em áreas estratégicas, como a educação.

Por outro lado, o retrospecto do caminho que levou ao golpe militar de 1964 e ao subsequente regime de vinte e um anos demonstra que a ideologia anticomunista vem sendo construída no Brasil desde que a Revolução Russa deu rosto ao "espectro". Esse imaginário, alimentado pela repressão à Intentona Comunista, pelo Plano Cohen, pela Doutrina de Segurança Nacional e pela Escola Superior de Guerra, pavimentou a justificativa para a instauração de um regime de exceção. Os *think tanks* ofereceram o verniz intelectual, enquanto a violência, física e jurídica, respaldou o governo militar.

O Decreto-Lei nº 477 insere-se precisamente nesse âmbito da violência jurídica e de suas consequências físicas. A educação foi vista como uma possível ameaça à ordem social do regime. Seu potencial, concretizado pela mobilização do movimento estudantil, foi reprimido por uma lei autoritária que se apoiava no mais severo instrumento da ditadura: o Ato Institucional nº 5.

Não se pretende aqui defender a escola como uma instituição isenta de problemas, nem negar que existam profissionais que utilizam seu espaço de forma inadequada. É necessário questionar, contudo, a dimensão real do chamado "problema da doutrinação". Até que ponto essa busca por uma suposta neutralidade não é, ela mesma, uma ideologia específica, construída a partir de uma visão de mundo particular? Conclui-se aqui que, tanto as tentativas da ditadura militar de afastar uma "ameaça", quanto as do Escola Sem Partido constituem-se como escolhas deliberadas de excluir um ponto de vista para impor outro.

Ambos são abstratos em suas acusações e utilizam dessa vagueza conceitual para despolitizar os espaços de ensino. Qual é, afinal, a intenção por trás da defesa de que a escola não pode ser um ambiente de conscientização política? A quem interessa afastar a construção de opiniões e o questionamento crítico? O objetivo deste trabalho não é oferecer todas as respostas, mas formular perguntas que incitem o debate. Acredito que a ciência se faz, em sua relação íntima com a educação, justamente na estimulação dos "porquês".

Bardin (2016) afirma que o analista é como um arqueólogo, que trabalha com os vestígios dos documentos que pretende desvendar. A análise do Decreto-Lei, combinada com a investigação dos relatos da ditadura, mostrou que o documento revela mais do que suas linhas oficiais. O mesmo ocorreu com a análise dos projetos ligados ao movimento Escola Sem Partido. Inicialmente apresentado como uma iniciativa de revolta paterna, a ascensão de Miguel Nagib como figura central no debate político-educacional se deu em meio a um contexto de crise democrática, avanço conservador e instabilidade.

Nesse período, a ascensão de figuras da extrema direita, como Jair Bolsonaro, personificou uma espécie de saudosismo em relação ao período ditatorial. No processo de votação do *impeachment* de Dilma Rousseff, diversas justificativas surgiram. Alguns parlamentares votaram a favor do processo em razão do "afastamento da bandeira vermelha". Um discurso em particular demonstrou as dificuldades do Brasil em lidar com suas feridas históricas. Jair Bolsonaro, então deputado federal, votou em nome do Coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra, ex-chefe do DOI-Codi (Destacamento de Operações de Informações do Centro de Operações de Defesa Interna) e torturador confesso. A exaltação da ditadura em plena casa da democracia não só saiu impune, como alavancou a carreira de Bolsonaro, que se elegeu presidente anos depois.

Entre 2022 e 2023, o Brasil presenciou uma série de manifestações de cunho antidemocrático, nas quais apoiadores radicais, recusando-se a aceitar o resultado das eleições e a derrota de Jair Bolsonaro, clamaram pela intervenção das Forças Armadas e chegaram a incitar um golpe de Estado - contido graças à resistência das instituições democráticas. Apesar do fracasso, o episódio deixa um alerta claro: as veias do autoritarismo permanecem abertas no país. Essa mesma tendência explica, em parte, por que projetos que buscam censurar e despolitizar a educação ainda encontram espaço e eco em setores da sociedade.

O Escola Sem Partido e seus seguidores operam sob uma lógica onde o aluno é uma folha em branco e, desprovido de autonomia ou opinião própria, torna-se a parte mais vulnerável da relação aluno-professor. Ignoram, portanto, a subjetividade e as vivências

pessoais que os tornam sujeitos ativos no mundo. As alegações de uma doutrinação esquerdista são feitas sem provas e são facilmente desmentidas. Em pesquisa realizada em 2025 pelo Datafolha⁸⁴, os resultados apontam que, enquanto 46% da população se identifica com a direita e o centro-direita, 29% se identifica com a esquerda/centro-esquerda. Já na faixa etária de 16 a 24 anos - que abrange estudantes do ensino médio, por exemplo -, 30% se colocam no centro, 26% se dizem de direita e 16% de esquerda.

O fundador do Escola Sem Partido afirma que sua "ideologia é a da Constituição". Contudo, se contradiz em alguns sentidos. Ele parece ignorar que a Constituição Brasileira prevê um Estado laico, e que a escola, como instituição que segue as normas federais, deve - conforme a LDB, a BNCC e a própria Carta Magna - ensinar sobre a pluralidade de crenças. Além disso, ele não menciona sua longa trajetória de relações com institutos publicamente neoliberais, como o Instituto Millenium, onde publicou um artigo alinhando o ESP aos valores liberais da organização. O advogado distorce a legislação para dar respaldo jurídico às suas pretensões pessoais.

Por fim, expresso o desafio de tratar um tema tão complexo e que, enquanto educadora, historiadora e pesquisadora das Ciências Sociais, me atravessou de todas as maneiras. Não acredito e não concebo a ideia de um cientista completamente neutro e distante de seu objeto. Não acredito em uma ciência impessoal. Ela exige método e rigor, mas não indiferença. Nesse sentido, ao longo destas páginas, principalmente ao tratar da ditadura e dos depoimentos daqueles que por ela foram feridos, ouvi as palavras das entrevistas ganharem voz, e os nomes, rosto.

Todas essas pessoas não são dados ou números em uma tabela de um relatório. São pessoas com histórias, relações, afetos, medos e sonhos, muitas vezes interrompidos ou adiados por um regime autoritário. E, por assim serem, merecem lembrança. Da mesma forma, os torturadores e violadores de direitos também merecem a atenção da memória, mas não da memória saudosa. A História lembra, mas também esquece. E o esquecimento é uma ferramenta poderosa daqueles que desejam ser absolvidos por seus crimes.

A hipótese central desta pesquisa remete ao, agora comprovado fato, de que os dois projetos, além de guardarem semelhanças, vendem uma superação da "ideologia" enquanto localizam-se em ideologias especificamente delimitadas. O argumento que embasa essa hipótese ampara-se na construção de um contexto histórico e social que os insere dentro de um espectro notadamente anticomunista e antipetista. Além disso, os relatos da ditadura

⁸⁴ Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2025/12/25/datafolha-35-direita-22-esquerda.ghtml>. Acesso em: 27 jan. 2026.

mostram que os alvos tinham um padrão: pessoas envolvidas com movimentos de oposição ao regime. Por outro lado, a entrevista concedida por Miguel Nagib deixa transparecer sua tendência em atribuir à esquerda a principal responsabilidade pelos casos de doutrinação que identifica. Além disso, a história do movimento encontra base ideológica e apoio em setores de direita e extrema direita.

Paralelamente, o relatório final da Comissão da Verdade em Minas e a pesquisa realizada pelo Observatório Nacional da Violência Contra Educadoras/es ajudam a comprovar a outra parte dessa hipótese: os efeitos e consequências dos projetos analisados vão muito além do que seus escritos oficiais estão dispostos a admitir. Na ditadura, os inquéritos policiais e processos burocráticos - dispostos no DL 477 - encontravam, na realidade, decisões arbitrárias e autoritárias, conforme revelado pelos depoimentos da Covemg. Ademais, o currículo escolar foi profundamente modificado, buscando estabelecer um ambiente escolar submisso às vontades de mercado e fabricação de mão de obra acrítica.

Por outro lado, a alegação de Nagib, onde o ESP seria um movimento de “conscientização social”, não revela a totalidade de suas pretensões. A criminalização da prática docente, apesar de derrotas judiciais, marca um contexto de perseguição, censura/autocensura e intimidação de professores. No fim, comprova-se que o “fantasma vermelho” é uma construção estratégica que objetiva a criação de um projeto político específico que, paradoxalmente, busca a despolitização do ensino para a manutenção de privilégios e poder.

Em conclusão, a educação como forma de intervenção real no mundo pode parecer uma utopia. Para mim, assim como para Fernando Birri, a utopia é um horizonte: para cada dois passos que dou, ela avança mais dois. Então, qual seria, afinal, a função das utopias? Pessoalmente, acredito que a mesma deste trabalho: nos fazer caminhar, ainda que pouco, para que possamos encurtar essa distância.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, Henri. **Espectros do Anti-intelectualismo Tropical**. Le Monde Diplomatique Brasil, 2018. Disponível em: https://diplomatique.org.br/espectros-do-anti-intelectualismo-tropical/#_ftn6. Acesso em: 28 jul. 2025.

ALAGOAS (Estado). **Lei n.º 7.800, de 5 de maio de 2016. Institui, no âmbito do sistema estadual de ensino, o Programa “Escola Livre”**. Diário Oficial do Estado de Alagoas, Maceió, 09 maio de 2016. Disponível em: <https://sapl.al.al.br/norma/1195>. Acesso em: 22 jan. 2026

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS. José D’Assunção. **A Escola dos Annales e a Crítica ao Historicismo e ao Positivismo**. Revista Territórios e Fronteiras V.3 N.1. Rio de Janeiro, 2010.

BARROS, José D’Assunção. **Fontes Históricas – Uma Introdução aos seus Usos Historiográficos**. Rio de Janeiro: ANPUH. Histórias e Parcerias, 2019.

BOLSONARO, Jair. **Discurso do Presidente da República durante Cerimônia de Posse no Congresso Nacional**. O Antagonista, 2019. Disponível em: <https://cdn.oantagonista.com/uploads/2019/01/Discurso-Jair-Bolsonaro-no-Congresso.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2025.

BOLSONARO. **“Nós somos a maioria do País, a maioria do bem.”** UOL, 09 jul. 2022. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2022/07/09/bolsonaro-nos-somos-a-maioria-do-pais-a-maioria-do-bem.htm>. Acesso em: 09 jul. 2025.

BORGES, André. **As duas faces da nova direita brasileira: antipolítica e reação conservadora**. Opinião Pública, Campinas, vol.30, p.1-27, 2024: e3018. Disponível em:

https://www.cesop.unicamp.br/vw/1IsfwTqgwNQ_MDA_5c149_/revista_op_2024artigo_e3018.pdf. Acesso em: 22 jul. 2025.

BORGES, Nilson de. "A Doutrina de Segurança Nacional e os Governos Militares", in J. Ferreira e L. de A. N. Delgado (orgs.), *O Tempo da Ditadura: Regime Militar e Movimentos Sociais em Fins do Século XX In: O Brasil Republicano*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003, vol. 4.

BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. **Relatório final da Comissão Nacional da Verdade: mortos e desaparecidos políticos (v. 3)**. Brasília: Comissão Nacional da Verdade, 2014. Disponível em: https://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/relatorio/volume_3_digital.pdf. Acesso em: 28 jan. 2026.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional nº 135/2024**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2025. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/685819/CF88_EC135_2025_separata.pdf. Acesso em: 16 jan. 2026.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 228, de 28 de fevereiro de 1967**. Dispõe sobre a organização da representação estudantil e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 28 fev. 1967. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del0228.htm. Acesso em: 9 jan. 2026.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969**. Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 fev. 1969. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del0477.htm. Acesso em: 9 jan. 2026.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966**. Fixa princípios e normas de organização para as universidades federais e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 18 nov. 1966. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0053.htm. Acesso em: 9 jan. 2026.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969**. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória nas escolas de todos os graus e modalidades e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 12 set. 1969. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0869.htm. Acesso em: 9 jan. 2026.

BRASIL. Governo Federal. **Discurso do Presidente da República, Jair Bolsonaro, durante cerimônia de Recebimento da Faixa Presidencial**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mre/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/discursos-artigos-e-entrevistas/presidente-da-republica/presidente-da-republica-federativa-do-brasil-discursos/jair-messias-bolsonaro-2019-2022/discurso-do-presidente-da-republica-jair-bolsonaro-durante-cerimonia-de-recebimento-da-faixa-presidencial-brasilia-1-de-janeiro-de-2019>. Acesso em: 12 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental: versão final**. Brasília, DF: Ministério da Educação (MEC), 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 16 jan. 2026.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei nº 867, de 2015**. Brasília, 23 mar. 2015. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1317168&filenome=Avulso%20PL%20867/2015. Acesso em: 23 jan. 2026.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei nº 246, de 2019. Institui o “Programa Escola sem Partido”**. Brasília, 4 fev. 2019. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1707037&filenome=PL%20246/2019. Acesso em: 23 jan. 2026.

CARVALHO, Olavo de. **A História Oficial de 1964**. O Globo, 1999. Disponível em: <https://olavodecarvalho.org/a-historia-oficial-de-1964/>. Acesso em: 23 jul. 2025.

CARVALHO, Olavo de. **Do Mito à Ideologia**. Jornal da Tarde, 2001. Disponível em: <https://olavodecarvalho.org/do-mito-a-ideologia/>. Acesso em: 22 jul. 2025.

CARVALHO, Olavo de. “**Dúvida cruel. O Vírus Mocaronga mata mesmo as pessoas ou só as ajuda a entrar nas estatísticas?**”. Twitter: @opropriolavo. 2 de jan de 2021. Disponível em: <https://x.com/opropriolavo/status/1345427027881504769>. Acesso em: 25 jul. 2025.

CARVALHO, Olavo de. “**Não estudei o assunto da terra plana. Só assisti a uns vídeos de experimentos que mostram a planicidade das superfícies aquáticas, e não consegui encontrar, até agora, nada que os refute.**” Twitter: @opropriolavo. 19 de mai. de 2019. Disponível em: <https://x.com/opropriolavo/status/1133838337570217984>. Acesso em: 25 jul. 2025.

CASTRO, Celso. **Evolucionismo Cultural. Textos de Morgan, Tylor e Frazer.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

CATELLI JR., Roberto. A criminalização ideológica dos livros didáticos: a quem serve? In: AÇÃO EDUCATIVA – Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.). **A ideologia do movimento Escola sem Partido: 20 autores desmontam o discurso.** São Paulo: Ação Educativa, 2016.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Tradução de: Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982. Disponível em: <https://bibliotecaonlinedahisfj.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/02/certeau-m-a-escrita-da-histc3b3ria.pdf>. Acesso em 22 jul. 2025.

CESARINO, Leticia. **O Mundo do Averso: Verdade e Política na Era Digital**. São Paulo: Ubu Editora, 2022.

CHARTIER, Roger. “**Verdade e prova: história, retórica, literatura, memória**”. Revista de História. São Paulo, n. 181, a00821, 2022. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9141.rh.2022.181759>. Acesso em: 28 jan. 2026.

CHAUÍ, Marilena. **Ideologia: uma introdução**. São Paulo: Editora Boitempo, 2025.

COMISSÃO DA VERDADE EM MINAS GERAIS. Relatório final. Belo Horizonte, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/memoriasreveladas/pt-br/assuntos/comissoes-da-verdade/estaduais/comisso-da-verdade-em-minas-gerais_relatrio-final_2017-compressed.pdf. Acesso em: 13 jan. 2026.

CORONAVÍRUS, Brasil. **Painel Coronavírus.** Secretarias Estaduais de Saúde. Brasil, 2025. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 25 jul. 2025.

COSTA, Emília Viotti da. **Da Monarquia à República: momentos decisivos.** 9. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

CRISTALDO, Heloísa. **MPF diz que Escola sem Partido é inconstitucional e impede o pluralismo.** Agência Brasil, 27 jul. 2016. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-07/mpf-diz-que-escola-sem-partido-e-inconstitucional-e-impede-o-pluralismo>. Acesso em: 22 jan. 2026.

DEMURU, Paolo. **Políticas do encanto: extrema direita e fantasias de conspiração.** São Paulo: Editora Elefante, 2024.

DIP, Andrea. **Em nome de quem? A Bancada Evangélica e seu Projeto de Poder.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

DREIFUSS, René Armand. **1964: A conquista do Estado. Ação Política, Poder e Golpe de Classe.** Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1981.

EAGLETON, Terry. **Ideologia: uma introdução.** Tradução: Luis Carlos Borges e Silvana Vieira. 2. ed. São Paulo: Editora Boitempo, 2019.

ENGELS, Friedrich. MARX, Karl. **A Ideologia Alemã.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2019 (Coleção Vozes de Bolso).

ENGELS, Friedrich. MARX, Karl. **Manifesto do Partido Comunista.** Tradução: Antonio Carlos Braga. São Paulo: Lafonte, 2018.

FELLET, João. **Olavo de Carvalho, o 'parteiro' da nova direita que diz ter dado à luz flores e lacraias.** BBC News Brasil, 2016. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-38282897>. Acesso em: 22 jul. 2025.

FICO, Carlos. **O golpe de 1964: momentos decisivos.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

FILGUEIRAS, Luiz Antonio Mattos. **O neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico.** Buenos Aires: CLACSO, 2006. Disponível em: <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/12088/1/7Filgueiras.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2026.

FOUCAULT, MICHEL. **Vigiar e punir: nascimento da prisão;** tradução de Raquel Ramalhe. Petrópolis, Vozes, 1987. 288p.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GINZBURG, Carlo. **Sinais: raízes de um paradigma indiciário.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989. Disponível em: https://cienciaslinguagem.eca.usp.br/CarloG_ParadigmaIndiciario.pdf. Acesso em: 16 jan. 2026.

GOULART, João. **Discurso de João Goulart na Central do Brasil.** Disponível em: <https://pdt.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Discurso-de-Jo%C3%A3o-Goulart-na-Central-do-Brasil.pdf>. Acesso em 26 dez. 2025.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere, volume 2: os intelectuais, o princípio educativo, o jornalismo.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GRESPLAN, Jorge. **Marx: uma introdução.** São Paulo: Boitempo, 2021.

LA BOÉTIE, Étienne de. **Discurso sobre a servidão voluntária**. Tradução de Evelyn Tesche; introdução e notas de Paul Bonnefon. São Paulo: Edipro, 2017..

LABOISSIÉRE, Paula. **Bolsonaro volta a defender Escola Sem Partido**. Agência Brasil. Brasília, 2019. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2019-04/bolsonaro-volta-defender-escola-sem-partido>. Acesso em: 12 jul. 2025.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIMA, Maria Helena Costa Carvalho de A.; MONTEIRO, José Marciano; SANTOS, Valdonilson Barbosa dos. “**Novo Ensino Médio**” e neoliberalismo educacional: impactos no currículo e na gestão escolar. *Século XXI, Revista de Ciências Sociais*, v. 14, n. 1, p. 57-76, jun. 2024.

LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. **A Legislação de Educação no Brasil durante a Ditadura Militar (1964-1985): um espaço de disputas**. Tese (doutorado) - Universidade Federal Fluminense, Departamento de História, 2010.

MARX, Karl. **O 18 de Brumário de Louis Bonaparte**. Obras escolhidas de Marx e Engels. Volume 1, págs. 199-285. Rio de Janeiro: Vitória, 1961. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1852/brumario/index.htm>. Acesso em: 29 jul. 2025.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. Anticomunismo e antipetismo na atual onda direitista. *In*: BOHOSLAVSKY, Ernesto Lázaro; MOTTA, Rodrigo Patto Sá; BOISARD, Stéphane. **Pensar as direitas na América Latina**. Alameda, 2019.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **Em guarda contra o "perigo vermelho": o anticomunismo no Brasil (1917-1964)**. 2000. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000. Acesso em: 28 mai. 2025.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **1964: O Brasil não estava à beira do comunismo**. Entrevista concedida a Agência Pública. 1 abr. 2019. Disponível em: <https://apublica.org/2019/04/1964-o-brasil-nao-estava-a-beira-do-comunismo-diz-historiador>. Acesso em: 23 jul. 2025.

MOURA, Fernanda Pereira de; SILVA, Renata da C. A. da. **6 anos de projetos “Escola sem Partido” no Brasil: levantamento dos projetos de lei estaduais, municipais, distritais e federais que censuram a liberdade de aprender e ensinar**. Brasília: Frente Nacional Escola Sem Mordada, 2020.

MUDDE, Cas. **A Extrema Direita Hoje**. Tradução: João Marcos E. D. de Souza. 1. ed. - Rio de Janeiro: EdUERJ : Contracorrente, 2022.

NAGIB, Miguel. **Entrevista com o fundador do Escola Sem Partido**. Entrevista cedida a Laura Rodrigues Silva. Belo Horizonte, 29 dez. 2025. Transcrição. [Anexo II deste trabalho].

NAGIB, Miguel. **Por uma escola que promova os valores do Millenium**. Instituto Millenium, 05 ago. 2009. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20100527135509/http://www.imil.org.br/artigos/por-uma-escola-que-promova-os-valores-do-millenium/>. Acesso em: 16 jan. 2026.

NATIONAL WAR COLLEGE. **History of the National War College**. National Defense University. Disponível em: <https://nwc.ndu.edu/History/>. Acesso em: 28 jan. 2026.

NEGRI, Patrik. **Edtechs brasileiras: as 10 startups da nova era da educação**. Iugu, 2024. Disponível em: <https://www.iugu.com/blog/edtechs-brasileiras#:~:text=6.,setor%20de%20RH%20das%20empresas>. Acesso em: 15 ago. 2025.

NÓBREGA, Carlos Henrique da Silva de. **As eleições de 1962: corrupção eleitoral e propaganda anticomunista contra Jango e as reformas de base.** Monografia - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/16980/1/CHSNobrega.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2026.

OBSERVATÓRIO NACIONAL DA VIOLÊNCIA CONTRA EDUCADORAS/ES [ONVE]. **Um estudo quantitativo sobre a perseguição de educadoras/es no Brasil.** Niterói: ONVE, 2025. (Ameaças à educação democrática, Vol.1). Disponível em: <https://www.andes.org.br/diretorios/files/renata/2025/13/Um%20estudo%20quantitativo%20da%20perseguiacao%20educadores%20no%20Brasil%202025.pdf>. Acesso em 23 jan. de 2026.

OLIVEIRA, Eliézer Rizzo de. **As forças armadas: política e ideologia no Brasil (1964–1969).** Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1976.

RAMIREZ, Herman. **A mão nada invisível dos think tanks na vida dos brasileiros comuns.** Brasil de Fato, 10 jul. 2024. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2024/07/10/a-mao-nada-invisivel-dos-think-tanks-na-vida-dos-brasileiros-comuns/>. Acesso em: 8 jan. 2026.

RESENDE, Marcos Paulo Dias Leite. **O contramovimento pela despublicização: o Escola sem Partido e os impactos da nova direita sobre a política pública de Educação.** 2022. Tese (Doutorado em Ciência Política) - Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022. Disponível em: <http://www.ppgcp.fafich.ufmg.br/defesas/391D.PDF?src=6714>. Acesso em: 03 mar. 2026.

RIBEIRO, Paulo Victor. **Por que a disciplina de escolas cívico-militares está prejudicando seu filho?** A Ponte Jornalismo, 2024. Disponível em: <https://ponte.org/por-que-disciplina-de-escolas-civico-militares-prejudica-o-seu-filho-entenda/>. Acesso em: 03 jun. 2025.

RIO DE JANEIRO (Município). **Projeto de Lei nº 867, de 2014. Cria, no âmbito do sistema de ensino do Município do Rio de Janeiro, o “Programa Escola Sem Partido”.**

Disponível

em:

<https://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/scpro1316.nsf/13df1141087cf5230325775900523a40/5573ae961660b4cd83257ceb006bc7d4?OpenDocument>. Acesso em: 20 jan. 2026.

ROCHA, João Cezar de Castro. **Guerra cultural e retórica do ódio: crônicas de um Brasil pós-político.** Goiânia: Editora e Livraria Caminhos, 2021.

ROSA, Hartmut. **Aceleração: a transformação das estruturas temporais na Modernidade.** São Paulo: Editora Unesp, 2019.

ROSO, A.; ROMANINI, M.; CADEMARTORI, A. C. "Kit Escola Sem Homofobia" e Discursos Políticos: quando representações sociais se tornam ideológicas. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, [S. l.], v. 14, n. 37, p. 395–424, 2017. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/3634>. Acesso em: 26 ago. 2025.

SAFATLE, Vladimir; SILVA JÚNIOR, Nelson da; DUNKER, Christian (Org.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico.** São Paulo: Autêntica, 2021.

SANTOS, Mateus M. **A influência do capitalismo de plataforma na educação latino-americana.** Universidade Federal da Integração Latino-Americana: Foz do Iguaçu, 2024.

SCHNEIDER, Sergio; SCHIMITT, Cláudia Job. **O uso do método comparativo nas Ciências Sociais.** Cadernos de Sociologia, Porto Alegre, v. 9, p. 49-87, 1998.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SCHWARCZ, Lilia Moritz e STARLING, Heloisa Maria Murgel. **Brasil: uma biografia.** São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SENADO FEDERAL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 7. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642419/LDB_7ed.pdf. Acesso em: 16 jan. 2026.

SENADO FEDERAL. **Revogação da Lei de Segurança Nacional segue para a sanção presidencial**. Agência Senado, 10 ago. 2021. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/08/10/revogacao-da-lei-de-seguranca-nacional-segue-para-a-sancao-presidencial>. Acesso em: 7 jan. 2026.

SINGER, André. **Os sentidos do lulismo: reforma gradual e pacto conservador**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SOARES, Juliana de Souza. **"Não deixe que um professor comunista adote seu filho": do ativismo digital à política institucional, a trajetória do Escola Sem Partido**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2025. Disponível em: https://bib.pucminas.br/teses/CienciasSociais_JulianaDeSouzaSoares_31566_TextoCompleto.pdf. Acesso em 2 dez. 2025.

SOUZA, Jessé. **A Elite do Atraso: Da Escravidão à Bolsonaro**. São Paulo: Estação Brasil, 2019.

SRNICEK, Nick. **Capitalismo de Plataformas**. Tradução: Aldo Giacometti. Buenos Aires: Caja Negra Editora, 2018.

STANLEY, Jason. **Apagando a história: como os fascistas reescrevem o passado para controlar o futuro**. Tradução de Denise Bottmann. Porto Alegre: L&PM, 2025.

STARLING, Heloisa M. **A máquina do golpe, vol. 1: Engrenagens militares e apoio externo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.

TOMMASELLI, Guilherme Costa Garcia. **Escola Sem Partido: indícios de uma educação autoritária**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/fcfd0ad4-f1a2-4a64-8701-902e13fa6914/content>. Acesso em: 2 dez. 2025

UFMG. **População brasileira está mais conservadora, aponta Ibope**. Notícias Externas, 2018. Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/pesquisa-compara-dados-de-2010-e-2018>. Acesso em: 26 ago. de 2025.

VIANA, Quézia Santos Cabral. **EdTechs no Brasil: uma perspectiva sobre as automações e as transformações neoliberais no ensino superior privado**. Campinas, 2024.

WEBER, Max. **A Ética Protestante e o “Espírito” do Capitalismo**. Tradução: José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

WINN, Peter. **A Revolução Chilena**. Tradução: Magda Lopes. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

ZUBOFF, Shoshana. **A era do capitalismo de vigilância: a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder**. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca, 2021.

ANEXOS

ANEXO I - Decreto-lei 477/1969

Faculdade de Ciências Econômicas da
Universidade Federal de Minas Gerais

DECRETO-LEI Nº 477 - PUBLICADO NO DIÁRIO OFICIAL
DE 26 DE FEVEREIRO DE 1969 - (SEÇÃO I PARTE I)
PÁGINA 1 706

Define infrações disciplinares praticadas por professô
res, alunos, funcionários ou empregados de estabeleci
mentos de ensino público ou particulares, e dá outras pro
vidências.

O Presidente da República, usando das atribuições que lhe confere o parágrafo 1º do Artº 2º do Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro - de 1968, decreta:

Art. 1º - Comete infração disciplinar o professor, aluno, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino público ou particular que:

I - Alicie ou incite a deflagração de movimento que tenha por finalidade a paralisação de atividade escolar ou participe nesse movimento;

II - Atente contra pessoas ou bens tanto em prédio ou ins
talações, de qualquer natureza, dentro de estabelecimentos de ensino, como fo
ra dêle;

III - Pratique atos destinados à organização de movimen
tos subversivos, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados, ou dêle parti
cipe;

IV - Conduza ou realize, confeccione, imprima, tenha em depósito, distribua material subversivo de qualquer natureza;

V - Seqüestre ou mantenha em cárcere privado diretor, membro de corpo docente, funcionário ou empregado de estabelecimento de en
sino, agente de autoridade ou aluno;

VI - Use dependência ou recinto escolar para fins de sub
versão ou para praticar ato contrário à moral ou à ordem pública.

§ 1º - As infrações definidas neste artigo serão punidas:

I - Se se tratar de membro do corpo docente, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino com pena de demissão ou dispensa, e a proibição de ser nomeado, admitido ou contratado por qualquer outro da mes
ma natureza, pelo prazo de cinco (5) anos:

II - Se se tratar de aluno, com a pena de desligamento, e a proibição de se matricular em qualquer outro estabelecimento de ensino pelo

prazo de três (3) anos.

§ 2º - Se o infrator fôr beneficiário de bôlsa de estudo, ou perceber qualquer ajuda do Poder Público, perdê-la-á, e não poderá gozar de nenhum dêsses benefícios pelo prazo de cinco (5) anos.

§ 3º - Se se tratar de bolsista estrangeiro será solicitada a sua imediata retirada do território nacional.

Art. 2º - A apuração das infrações a que se refere êste Decreto-Lei far-se-á mediante processo sumário a ser concluído no prazo improporrogável de vinte dias.

Parágrafo único - Havendo suspeita de prática de crime, o dirigente do estabelecimento de ensino providenciará, desde logo a instauração de inquérito Policial.

Art. 3º - O processo sumário será realizado por um funcionário ou empregado do estabelecimento de ensino, designado por seu dirigente, que procederá às diligências convenientes e citará o infrator para, no prazo de quarenta e oito horas, apresentar defesa. Se houver mais de um infrator, o prazo será comum e de noventa e seis horas.

§ 1º - O indiciado será suspenso até o julgamento, de seu cargo, função ou emprêgo, ou, se fôr estudante proibido de frequentar as aulas, se o requerer o encarregado do processo.

§ 2º - Se o infrator residir em local ignorado, ocultar-se para não receber a citação, ou citado, não se defender, ser-lhe-á designado defensor para apresentar a defesa.

§ 3º - Apresentada a defesa, o encarregado do processo elaborará relatório dentro de quarenta e oito horas, especificando a infração cometida, o autor e as razões de seu convencimento.

§ 4º - Recebido o processo, o dirigente do estabelecimento proferirá decisão fundamentada, dentro de quarenta e oito horas, sob pena do crime definido no Art. 319 do Código Penal, além da sanção cominada no Item I do § 1º do Art. 1º dêste Decreto-Lei.

§ 5º - Quando a infração estiver capitulada na Lei Penal, será remetida cópia dos autos à autoridade competente.

Art. 4º - Comprovada a existência de dano patrimonial no estabelecimento de ensino, o infrator ficará obrigado a ressarcí-lo, independentemente das sanções disciplinares e criminais que, no caso, couberem.

Art. 5º - O Ministro de Estado da Educação e Cultura expedirá, dentro de trinta dias, contados da data de sua publicação, instruções para

a execução dêste Decreto-Lei.

Art. 6º - Êste Decreto-Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 26 de fevereiro de 1969: 148º da Independência
e 81º da República.

A. Costa e Silva

Luis Antonio da Gama e Silva

Tarso Dutra

.....
.....
.....

ANEXO II - Entrevista com Miguel Nagib

1. O movimento Escola Sem Partido possui inspiração internacional? Em caso afirmativo, qual movimento o influenciou e quais são as particularidades de suas intenções no contexto brasileiro?

A ideia de criar uma página na internet para divulgar episódios de doutrinação nas escolas (não se tratava, ainda, da criação de um movimento, o que só veio a acontecer muito mais tarde) foi inspirada num site americano chamado “noindoctrination.com”, que não existe mais. Isso aconteceu em 2004.

Esse site, porém, pelo que me lembro, se limitava a divulgar depoimentos de estudantes que se consideravam vítimas de doutrinação por parte de seus professores, sem propor uma estratégia (além da mera denúncia, que é importante, mas não basta) para enfrentar o problema.

Depois de criar a página e começar a divulgar os episódios que chegavam ao nosso conhecimento, eu fui percebendo que a doutrinação não era apenas uma conduta eticamente reprovável, mas também uma prática ilícita: do ponto de vista jurídico, o que as pessoas leigas chamam de “doutrinação” é um caso típico de abuso de direito: o abuso da liberdade de ensinar garantida ao professor (CF, art. 206, II), em prejuízo do direito dos estudantes à educação, à impessoalidade, à laicidade, à liberdade de consciência e de crença, ao pluralismo de ideias e à integridade psíquica e moral; e em prejuízo do direito dos pais sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos, assegurado pela Convenção Americana sobre Direitos Humanos (art. 12, IV).

Ao perceber essa realidade jurídica, eu cheguei à conclusão óbvia — e fundamental para os fins da nossa iniciativa — de que os professores não desfrutam de liberdade de expressão no exercício da atividade docente, ou seja, liberdade de ensinar não se confunde com liberdade de expressão. Essa é a premissa jurídica fundamental do Escola sem Partido; sem ela, o nosso movimento não poderia existir. Por isso é importante explicar bem esse ponto. Liberdade de expressão é o direito de dizer qualquer coisa sobre qualquer assunto, independentemente de censura ou licença. É a liberdade que se exerce nas redes sociais, por exemplo.

Se um professor desfrutasse dessa liberdade em sala de aula, ele não seria obrigado a transmitir aos alunos o conteúdo da sua disciplina. Ou seja, ele nem sequer poderia ser obrigado a dar aula: poderia passar o tempo todo de todas as aulas falando qualquer coisa

sobre qualquer assunto (religião, sexo, política, futebol, novela, gastronomia, vida privada etc.), e ninguém poderia repreendê-lo por isso.

Não é preciso muito esforço de raciocínio para perceber que, se os professores não tivessem de ministrar o conteúdo das suas disciplinas, o direito dos estudantes à educação – garantido pelo artigo 205 da CF – seria letra morta. Se os professores tivessem liberdade de expressão, eles poderiam usar suas aulas para fazer pregação religiosa, moral, ideológica, política e partidária, e, nesse caso, os direitos dos estudantes à impessoalidade (CF, art. 37) e à laicidade do Estado (CF, art. 19, I) também seriam letra morta. Vale lembrar, a propósito, o que dispõe o art. 117, V, do Estatuto dos Servidores Cíveis da União (Lei 8.112/90): Art. 117. Ao servidor é proibido: V - promover manifestação de apreço ou desapreço no recinto da repartição; Considerando que o “recinto da repartição” do professor é a escola e a sala de aula, temos que, se o professor tivesse liberdade de expressão, esse dispositivo da Lei 8.112/90 – que é uma regra tradicional do direito administrativo brasileiro, reproduzida em inúmeras leis estaduais e municipais – também seria letra morta.

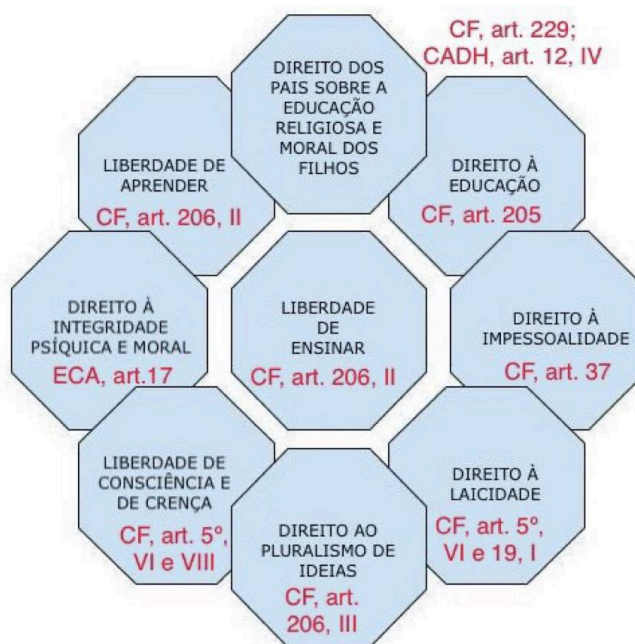
Letra morta também seria a liberdade de consciência e de crença dos alunos, garantida pelo art. 5º, VI, da CF, já que eles teriam de escutar, querendo ou não, a pregação religiosa, moral, ideológica, política e partidária dos professores (lembrando que a presença dos alunos em sala de aula é obrigatória). E se isso acontecesse, o direito dos pais “a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções” — garantido por um tratado internacional sobre direitos humanos — também seria letra morta.

Se desfrutassem de liberdade de expressão, os professores não seriam obrigados a apresentar aos alunos o “outro lado” das questões controvertidas abordadas em sala de aula: o horizonte de conhecimento dos alunos ficaria limitado às opiniões do próprio professor. Logo, o direito ao pluralismo de ideias e a liberdade de aprender dos estudantes – previstos no artigo 206 da CF – também seriam letra morta.

Esse é o contexto normativo dentro do qual o fenômeno da chamada “doutrinação” nas escolas deve ser compreendido. E eu creio que essa foi a grande contribuição do Escola sem Partido: enquadrar juridicamente o fenômeno da doutrinação e demonstrar por A + B que não existe liberdade de expressão no exercício da atividade docente; e que, se não existe liberdade de expressão, obviamente não se pode falar em “censura” quando se impõem limites ao discurso do professor em sala de aula, já que “censura” significa cerceamento à liberdade de expressão.

A partir desse enquadramento jurídico, o ESP definiu o seu principal objetivo: conscientizar estudantes e pais sobre os limites jurídicos da liberdade de ensinar.

Graficamente, esses limites podem ser expressos na seguinte imagem:



Foi assim que surgiu a ideia de afixar um cartaz com os Deveres do Professor nas salas de aula da educação básica.

ESCOLA SEM PARTIDO

DEVERES DO PROFESSOR

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

Como é intuitivo — e você mesma reconheceu na nossa conversa —, esses deveres já existem. Eles decorrem das regras constitucionais e legais que eu citei acima: direito à educação, à impessoalidade, à laicidade, à liberdade de consciência e de crença, ao

pluralismo de ideias etc. Afixar esse cartaz nas salas de aula é apenas uma forma de conscientizar os estudantes sobre a existência (incontroversa) desses deveres. Observe que esses deveres se aplicam indistintamente a todos os professores, seja qual for a sua orientação política, ideológica ou religiosa. Diante disso, nós podemos classificar o Escola sem Partido como um movimento social de conscientização de direitos.

2. Após a leitura do Decreto-Lei nº 477, de 1969, quais são, em sua avaliação, as principais semelhanças e diferenças entre os projetos representados por esse decreto e pelo Escola Sem Partido?

A única semelhança que eu vejo entre a proposta do ESP (considerando o texto do PL 246/2019) e o DL 477/69 está na proibição de atividades político-partidárias dentro das instituições de ensino. Enquanto o DL 477/69 proibia a prática de atos destinados à organização de movimentos subversivos (e, portanto, políticos), passeatas, desfiles ou comícios, o art. 4º do PL 246/2019 proíbe o professor de fazer propaganda político-partidária e de incitar seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas — lembrando que isso já é proibido, seja pelo princípio da impessoalidade, seja, no caso das instituições federais de ensino, pelo art. 117, V, da Lei 8.112/90 — e o art. 8º estabelece que “é vedada aos grêmios estudantis a promoção de atividade político-partidária”.

A principal diferença é que o DL 477/69 foi editado num regime de exceção (instaurado pelo AI-5) enquanto a proposta do ESP nada mais faz do que buscar conferir eficácia plena, dentro das escolas, a princípios republicanos, garantias individuais e direitos fundamentais expressamente previstos na Constituição Cidadã de 1988 e num tratado internacional sobre direitos humanos: o princípio republicano da impessoalidade e da laicidade, a garantia individual da liberdade de consciência e de crença, o direito fundamental dos estudantes à educação e dos pais sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos.

Conferir eficácia plena significa criar as condições necessárias para que essas regras sejam efetivamente respeitadas dentro das escolas, e isso se alcança por meio da conscientização de direitos, sendo que conscientizar os alunos sobre os seus direitos significa prepará-los para o exercício da cidadania, que é um dos objetivos da educação, de acordo com o art. 205 da Constituição. Por outro lado, a proposta do ESP, diferentemente do DL 477/69, só se aplica à educação básica, não ao ensino superior.

3. Qual é o seu ideal de escola e de professor?

A escola ideal é a escola transparente, isto é, aquela que garante aos usuários indiretos dos seus serviços — que são os pais dos alunos — o direito de saber se o serviço está sendo

prestado com a “garantia de padrão de qualidade” prevista no art. 206, VII, da Constituição Federal. Evidentemente, na educação básica, o usuário direto do serviço, que é o aluno, não tem maturidade, experiência e conhecimento para fazer essa avaliação. Pelo contrário: para o aluno médio, quanto pior o serviço, mais ele gosta, pois menos ele precisa se esforçar. Professor ideal é o professor vocacionado para o magistério, que ama a verdade e a ciência, que conhece os limites éticos e jurídicos da atividade docente e se esforça diariamente para respeitá-los.

4. Em quais frentes o Escola Sem Partido atua atualmente? Existe uma estratégia para retomar a disputa na esfera jurídica?

O ESP vem atuando principalmente no campo jurídico (não político nem legislativo), perante o judiciário, por meio de ações civis públicas em defesa dos direitos dos estudantes e dos pais. Cito como exemplo duas dessas iniciativas: uma ação civil pública ajuizada contra o INEP, objetivando o reconhecimento da nulidade da cláusula do edital do Enem que previa a atribuição de nota zero às redações por suposto "desrespeito aos direitos humanos"; e uma ação civil pública ajuizada contra a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, objetivando a declaração de nulidade das listas de leituras obrigatórias dos vestibulares e a condenação da universidade a indenizar os estudantes que já se submeteram a essa exigência violadora da sua liberdade de consciência e de crença. Se quiser conhecer os argumentos utilizados pelo ESP, posso lhe mandar as cópias das petições iniciais.

5. É possível alcançar a neutralidade na educação? Em caso afirmativo, como você a define em sua concepção?

A neutralidade é um ideal a ser perseguido pelos professores e pelas escolas. Nesse sentido, como todo ideal, ele não pode ser alcançado plenamente. Mas o fato de não poder ser alcançado não significa (a) que não exista o dever (acadêmico, ético e jurídico) de persegui-lo e (b) que o professor não possa ser responsabilizado se negligenciar esse dever.

Certamente, não existe neutralidade na escolha do que deve ou não deve ser ensinado nas escolas — uma escolha que não cabe ao professor, e sim às autoridades educacionais e, numa democracia, preferentemente aos representantes eleitos pelo povo —, já que essa escolha é necessariamente orientada por valores. Mas ao lecionar esse conteúdo em suas aulas, o professor deve esforçar-se para fazê-lo da forma mais isenta, justa e objetiva que ele conseguir, sem omitir ou ridicularizar os pontos de vista academicamente relevantes dos quais ele eventualmente discorde. Exatamente como prevê o 4º Dever do Professor: “ao tratar de questões controversas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa — isto é, com a mesma profundidade e seriedade —, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas

concorrentes a respeito da matéria”. Num artigo publicado em 2018 pela Gazeta do Povo, eu escrevi o seguinte:

a proposta do ESP não pretende uma “neutralidade absoluta”. A neutralidade exigida pela proposta é a que decorre dos princípios constitucionais da impessoalidade e laicidade, que impedem o professor de usar a sala de aula para promover suas próprias preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias. A neutralidade nas ciências, à qual o projeto não faz

menção, é um ideal que se confunde com a busca da verdade; e o pluralismo de ideias é o meio constitucionalmente previsto de empreender essa busca, não um fim em si mesmo. O pluralismo está para o ideal de neutralidade na ciência, assim como o [princípio do] contraditório está para o ideal de imparcialidade na justiça. São princípios instrumentais. Ao apresentar os principais pontos de vista sobre uma questão controvertida, o professor contribui para elevar o conhecimento dos alunos a um novo patamar, ajudando-os a perceber a complexidade do mundo, e a não se deixar levar pelo canto de sereia das ideologias.

ANEXO III - Quadro comparativo

Categoria de Análise	Decreto-Lei 477/1969	Projetos Escola Sem Partido (ESP)
Subversão vs. Doutrinação	<ul style="list-style-type: none"> - Conceito-chave: Subversão. Termo propositalmente vago e abstrato que visa enquadrar uma ampla gama de ações como ameaças à "ordem pública" e aos "bons costumes". A falta de definição clara permite a criminalização arbitrária de atividades como passeatas, distribuição de material e até mesmo atividades extracurriculares. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conceito-chave: Doutrinação (política e ideológica). A noção de "doutrinação" também é abstrata e, assim como a "subversão", foi criticada pelo STF por sua vagueza. A imprecisão serve para permitir que qualquer conteúdo ou postura docente considerada "suspeita" por um vigilante possa ser enquadrada como transgressão.
Público-Alvo e Inimigo	<ul style="list-style-type: none"> - Público-alvo: Amplo, abrangendo "professores, alunos, funcionários ou empregados" de todos os níveis de ensino (básico ao superior). - Inimigo: O "subversivo", materializado principalmente no movimento estudantil universitário (adulto) e em professores, vistos como ameaças à Doutrina de Segurança Nacional e ao combate ao comunismo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Público-alvo: Foco no ensino básico (fundamental e médio), envolvendo professores, alunos, pais e responsáveis. - Inimigo: O "doutrinador", retratado como um militante de esquerda (petista/comunista) que, sob a acusação de "doutrinação ideológica", é transformado em um degenerador moral e uma ameaça à família e aos valores tradicionais.
Tipos de Violência e Dominação	<ul style="list-style-type: none"> - Violência: Explícita, direta e institucional. Ocorria por meio de punições formais (expulsão, perda de bolsas e cargos, instauração de inquéritos policiais) e violência física e psíquica não oficial (prisões arbitrárias, tortura, exílio). - Dominação: Centralizada no Estado, que atuava como o principal agente repressor, utilizando a máquina estatal para vigilância e punição direta, em uma "pedagogia do medo" apoiada na legalidade do regime de exceção. 	<ul style="list-style-type: none"> - Violência: Difusa, indireta e social. Manifesta-se por meio da perseguição cotidiana, discurso de ódio, censura, criação de um clima de intimidação e deterioração da saúde mental dos professores. A gravação de aulas e as redes sociais atuam como ferramentas de vigilância. - Dominação: Opera por meio de um panoptismo social. A vigilância é descentralizada e exercida pelos próprios cidadãos (pais, alunos, colegas), induzindo a autocensura no professor, que se sente permanentemente vigiado.

<p>Semelhanças</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Abstração Conceitual: Tanto a "subversão" (DL 477) quanto a "doutrinação" (ESP) são conceitos propositalmente vagos que permitem a criminalização arbitrária de práticas pedagógicas legítimas. - Professor como Inimigo: Em ambos, o professor é transformado no principal alvo, um "bode expiatório" que personifica um mal abstrato e precisa ser vigiado, controlado e neutralizado. - Despolíticação do Ensino: Ambos os projetos buscam, sob diferentes justificativas, suprimir o debate político e a criticidade no ambiente escolar, eliminando controvérsias. - Anticomunismo/Esquerdismo: A lógica de combate a um inimigo interno está ancorada no anticomunismo (DL 477) ou no antiesquerdismo (ESP), adaptando o "fantasma vermelho" a diferentes contextos históricos. - Proibição Específica: Convergem textualmente na proibição de atividades político-partidárias, manifestações e passeatas no ambiente escolar.
---------------------------	---

<p>Diferenças</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Contexto Histórico e Jurídico: Promulgado em um regime de exceção (Ditadura Militar), onde o Estado atuava sem os constrangimentos legais de uma democracia. - Foco e Escopo: A pauta é eminente política e imediatista, visando suprimir a organização e a crítica para assegurar a manutenção concreta do regime. Foco maior no ensino superior. - Papel da Família: A "família" não é um elemento central ou estruturante no texto legal, embora a defesa dos "bons costumes" estivesse implícita. - Mecanismo de Violência: A violência é exercida de forma direta pelo Estado, com consequências oficiais e severas, frequentemente acompanhadas de violência física. - Agente da Vigilância: A vigilância é centralizada e exercida por agentes do Estado (SNI, DOPS, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> - Contexto Histórico e Jurídico: Atua no âmbito do Estado Democrático de Direito, buscando se legitimar através da Constituição de 1988, embora suas propostas tenham sido barradas na esfera jurídica. - Foco e Escopo: Opera como um projeto cultural e ideológico de longo prazo, buscando institucionalizar uma visão de mundo específica nas relações pedagógicas desde a infância. Foco no ensino básico. - Papel da Família: A "família tradicional" é introduzida de forma veemente e estruturante como núcleo moral a ser protegido da influência escolar, com rechaço explícito a debates sobre gênero e diversidade. - Mecanismo de Violência: A violência é difusa e social, operando por meio da intimidação, da censura e da autocensura, sem a necessidade de uma ação estatal direta e imediata. As redes
--------------------------	---	--

		<p>sociais são um novo e decisivo instrumento.</p> <p>- Agente da Vigilância: A vigilância é descentralizada e exercida pela própria sociedade (pais, alunos, comunidade), num regime de sanção paralelo e panóptico.</p>
--	--	---