

EDUCAÇÃO, NEOLIBERALISMO E NEOCONSERVADORISMO: O PROFESSOR DESEJÁVEL PARA O PROJETO ESCOLA SEM PARTIDO

EDUCATION, NEOLIBERALISM AND NEOCONSERVATISM: THE DESIRABLE TEACHER FOR THE ESCOLA SEM PARTIDO PROJECT

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.067-113>

Crislaine Aparecida Pita

Doutora em Educação

Universidade Estadual de Maringá

E-mail: Crislainepita00@gmail.com

Resumo

O estudo aborda o Projeto Escola sem Partido (ESP) e suas implicações para a formação e o trabalho docente no Brasil. Trata-se de uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, do tipo narrativa, articulada à análise documental. O objetivo é analisar o que as produções acadêmicas afirmam sobre o ESP e sobre o modelo de professor que ele pressupõe, situando-o no contexto das políticas neoliberais e do avanço do neoconservadorismo na educação brasileira. A metodologia envolveu o levantamento de artigos, dissertações e capítulos em bases acadêmicas, complementado pela leitura de projetos de lei, decisões do Supremo Tribunal Federal e normativas educacionais publicadas entre 2014 e 2026. Os resultados indicam que o ESP não se explica apenas pela racionalidade neoliberal, mas pela aliança entre neoliberalismo e neoconservadorismo moral e religioso, que concebe o professor como executor neutro de conteúdos, sob vigilância das famílias e sem autonomia pedagógica. Verificou-se ainda que, embora leis inspiradas no movimento tenham sido declaradas inconstitucionais, a pauta segue em tramitação no Congresso Nacional e produz efeitos no cotidiano escolar, como autocensura e silenciamento docente. Conclui-se que a defesa da liberdade de ensinar, do pluralismo de ideias e da valorização da formação docente é condição para uma educação democrática, e que o tema requer pesquisas empíricas junto a professores.

Palavras-chave: Escola sem Partido; Formação de professores; Neoconservadorismo; Neoliberalismo; Trabalho docente.

Abstract

This study addresses the Escola sem Partido (School Without Party, ESP) project and its implications for teacher education and teaching work in Brazil. It is a qualitative narrative literature review combined with documentary analysis. The objective is to analyze what academic production states about the ESP and about the teacher model it presupposes, placing it within the context of neoliberal policies and the rise of

neoconservatism in Brazilian education. The methodology involved a survey of articles, dissertations and book chapters in academic databases, complemented by the reading of bills, decisions of the Brazilian Federal Supreme Court and educational regulations published between 2014 and 2026. The results indicate that the ESP cannot be explained by neoliberal rationality alone, but by the alliance between neoliberalism and moral and religious neoconservatism, which conceives the teacher as a neutral executor of content, under family surveillance and without pedagogical autonomy. It was also found that, although laws inspired by the movement have been declared unconstitutional, the agenda is still under consideration in the National Congress and produces effects on everyday school life, such as self-censorship and the silencing of teachers. It is concluded that defending the freedom to teach, the pluralism of ideas and the appreciation of teacher education is a condition for democratic education, and that the topic requires empirical research with teachers.

Keywords: Escola sem Partido; Neoconservatism; Neoliberalism; Teacher education; Teaching work.

1 INTRODUÇÃO

O neoliberalismo é uma retomada, em novas bases, da doutrina liberal clássica. Enquanto o liberalismo dos séculos XVIII e XIX se apoiava em uma concepção negativa do Estado, o neoliberalismo não dispensa a ação estatal: ele a reorienta para criar e sustentar as condições de funcionamento do mercado, seja no campo legislativo, social ou econômico (Filgueiras, 2006; Harvey, 2014). Por isso, autores como Dardot e Laval (2016) o caracterizam menos como um programa de Estado mínimo e mais como uma racionalidade que organiza as condutas dos indivíduos e das instituições segundo a lógica da concorrência e da empresa.

Essa racionalidade ganhou força a partir da crise do modelo de acumulação do pós-guerra, marcada pela estagnação econômica, pela inflação elevada e pelos choques do petróleo de 1973 e 1979, que tiveram origem geopolítica (Cosmo; Fernandes, 2009). Na América do Sul, o Chile foi o primeiro laboratório dessas políticas: após o golpe militar de 1973, a partir de 1975 a ditadura implementou um programa de privatizações e abertura econômica (Harvey, 2014). Na Europa, o governo de Margaret Thatcher, iniciado em 1979, tornou-se referência desse ideário (Harvey, 2014). No Brasil, a agenda neoliberal ganhou impulso com a eleição de Fernando Collor de Mello, em 1989, e com seu governo, iniciado em 1990, marcado pela abertura comercial e pelo início do programa de privatizações (Filgueiras, 2006; Cosmo; Fernandes, 2009).

No plano internacional, organismos como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) tiveram papel decisivo na difusão dessas políticas. Segundo Cosmo e Fernandes (2009, p. 9), o BM e o FMI “[...] impuseram uma política de ajuste estrutural aos países endividados – incluindo o Brasil – tendo como referencial o neoliberalismo, com o objetivo de minimizar o papel do Estado e

fortalecer a iniciativa privada”. No campo educacional, esse ajuste se expressou na defesa de uma escola voltada prioritariamente à formação de mão de obra, à gestão por resultados e à adaptação dos sujeitos às exigências do mercado (Basso; Bezerra Neto, 2014).

Nesse contexto, a formação de professores ocupa lugar estratégico. Ela pode ser um espaço de reflexão crítica sobre a sociedade e sobre a própria prática, que amplia a capacidade do docente de compreender as políticas que o atingem, ou, ao contrário, reduzir-se a um treinamento técnico, centralizado e restrito à reprodução de conteúdos definidos externamente (Saviani, 2009). Para Basso e Bezerra Neto (2014), as políticas de inspiração neoliberal tendem a oferecer aos trabalhadores apenas a formação necessária para sua integração ao mercado de trabalho, o que tem consequências diretas sobre o papel atribuído à escola e ao professor.

A literatura mais recente mostra, contudo, que a análise das políticas educacionais brasileiras da última década não se esgota no neoliberalismo. A ele se somou uma agenda neoconservadora, de base moral e religiosa, que disputa os currículos em torno de temas como gênero, sexualidade, religião e política (Lima; Hypolito, 2019). Brown (2019) descreve essa combinação como uma aliança entre a racionalidade de mercado e a defesa da família e da moral tradicional, capaz de corroer princípios democráticos. É nesse cruzamento que se situa o Projeto Escola sem Partido (ESP), objeto deste estudo, que tem no professor seu principal alvo.

Diante disso, o estudo busca responder à seguinte questão: o que dizem as pesquisas acadêmicas sobre o Projeto Escola sem Partido e sobre o modelo de professor que ele pressupõe? O objetivo geral é analisar a produção acadêmica sobre o ESP, situando-o no contexto das políticas neoliberais e neoconservadoras na educação brasileira. Os objetivos específicos são: a) reconstituir a origem e a trajetória legislativa e judicial do ESP, de 2004 a 2026; b) discutir a relação entre o projeto, o neoliberalismo e o neoconservadorismo; e c) identificar o perfil de professor desejado pelo movimento e suas implicações para a formação e o trabalho docente.

A pesquisa se justifica porque, embora o movimento tenha anunciado a suspensão de suas atividades em 2019 e leis inspiradas nele tenham sido declaradas inconstitucionais pelo Supremo Tribunal Federal (STF) em 2020, a pauta voltou a tramitar na Câmara dos Deputados em 2024 e continua a produzir efeitos sobre o cotidiano escolar. O texto está organizado em quatro seções: esta introdução; a metodologia; os resultados e a discussão, divididos em quatro subseções; e a conclusão.

2 METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, do tipo narrativa, articulada à análise documental. A revisão narrativa permite reunir e discutir criticamente produções sobre um tema,

sem a pretensão de esgotar a literatura existente, o que se mostra adequado a um objeto recente, em disputa e ainda em transformação, como o ESP.

O levantamento bibliográfico foi realizado no Google Acadêmico, na Scientific Electronic Library Online (SciELO) e no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com os descritores “Escola sem Partido”, “neoliberalismo e educação”, “neoconservadorismo e educação” e “formação de professores”, combinados entre si. A primeira etapa da busca ocorreu entre 2021 e 2022 e foi atualizada em 2026, a fim de incorporar produções e acontecimentos posteriores. Foram incluídos artigos, dissertações, capítulos e trabalhos em eventos, em português e em inglês, que discutissem o ESP em relação ao neoliberalismo, ao neoconservadorismo, à formação ou ao trabalho docente. Foram excluídos textos opinativos sem fundamentação acadêmica e produções que apenas mencionavam o projeto, sem analisá-lo.

A análise documental contemplou projetos de lei federais relacionados ao ESP, em especial o PL nº 7.180/2014, o PL nº 867/2015 e o PL nº 246/2019; decisões do STF sobre leis inspiradas no movimento; o Plano Nacional de Educação; e as resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre a formação de professores. Os textos selecionados foram lidos na íntegra e organizados em quatro eixos temáticos, que estruturam a seção de resultados: a) origem e trajetória do ESP; b) relação do projeto com o neoliberalismo e o neoconservadorismo; c) o professor desejável para o ESP; e d) as relações entre o ESP, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as políticas de formação docente. Por se tratar de pesquisa com fontes públicas, sem envolvimento de seres humanos, não houve necessidade de submissão a Comitê de Ética em Pesquisa.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 ORIGEM E TRAJETÓRIA DO ESCOLA SEM PARTIDO

O Movimento Escola sem Partido (MESP) foi criado em 2004 pelo advogado e procurador do Estado de São Paulo Miguel Nagib, “[...] coincidentemente, o mesmo ano de início do governo Lula da Silva, do PT” (Silveira, 2019, p. 24). Nesse primeiro momento, tratava-se de um movimento, com site e atuação de denúncia, e não de um projeto de lei. Segundo o próprio Nagib (2013), a iniciativa teve origem em uma situação vivida por sua filha: um professor de história teria comparado São Francisco de Assis a Che Guevara em sala de aula. Sem encontrar apoio da escola e de outros pais para sua discordância, Nagib passou a organizar o movimento.

Para o movimento, os estudantes seriam vítimas passivas das ideologias de professores e demais profissionais da educação, o que justificaria a criação de mecanismos de controle sobre a atuação docente (Miguel, 2016).

A passagem do movimento para o campo legislativo ocorreu em 2014, quando, a pedido do então deputado estadual Flávio Bolsonaro, Nagib redigiu um anteprojeto apresentado na Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro (Camelo, 2019). O modelo foi rapidamente reproduzido no Congresso Nacional, em assembleias legislativas estaduais e em câmaras municipais de todo o país. Knijnik (2021) registra que mais de 60 projetos inspirados no movimento tramitaram em municípios de todos os estados.

Na Câmara dos Deputados, o marco inicial foi o PL nº 7.180/2014, que propunha alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para incluir entre os princípios do ensino o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, “[...] dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa” (Brasil, 2014). Em 2015, foram apresentados, entre outros, o PL nº 867/2015, de Izalci Lucas, que incluía o “Programa Escola sem Partido” na LDB; o PL nº 1.859/2015, voltado à proibição da chamada “ideologia de gênero”; e o PL nº 1.411/2015, que tipificava o crime de “assédio ideológico” (Miguel, 2016). Nicolazzi (2016, p. 2) explica o conceito proposto:

[...] entende-se como Assédio Ideológico toda prática que condicione o aluno a adotar determinado posicionamento político, partidário, ideológico ou qualquer tipo de constrangimento causado por outrem ao aluno por adotar posicionamento diverso do seu, independente de quem seja o agente (Nicolazzi, 2016, p. 2).

O autor destaca a desproporção da proposta: “E o projeto é tão absurdo que, caso o ‘agente’ do suposto assédio seja professor, a pena prevista de 3 meses a 1 ano pode ser aumentada em 1/3” (Nicolazzi, 2016, p. 4). Paralelamente, o movimento passou a divulgar modelos de notificação extrajudicial para que pais exigissem das escolas que a formação moral e religiosa de seus filhos seguisse as convicções da família (Miguel, 2016). Como fundamento, era invocado o artigo 12, § 4º, da Convenção Americana sobre Direitos Humanos, de 1969, promulgada no Brasil pelo Decreto nº 678/1992: “Os pais, e quando for o caso os tutores, têm direito a que seus filhos ou pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções” (Brasil, 1992). Miguel (2016) observa que essa leitura desloca um dispositivo pensado para proteger a liberdade religiosa para restringir a própria função socializadora da escola.

No Senado Federal, o PLS nº 193/2016, de Magno Malta, foi retirado pelo próprio autor em 2017, depois de o relator, Cristovam Buarque, recomendar sua rejeição por contrariar a liberdade de ensinar prevista na Constituição. Na Câmara, a comissão especial criada para analisar o PL nº 7.180/2014 encerrou seus trabalhos em dezembro de 2018 sem votar o parecer, e a proposição foi arquivada ao fim da legislatura (Brasil, 2018). Em fevereiro de 2019, o projeto foi desarquivado e, no mesmo mês, a deputada Bia Kicis

apresentou o PL nº 246/2019, que institui o “Programa Escola sem Partido” com novos dispositivos (Brasil, 2019a).

O PL nº 246/2019 se organiza em torno de três elementos: os princípios do programa, os deveres do professor e a justificativa. Entre os princípios, retoma o “direito dos pais sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos, conforme assegurado pela Convenção Americana sobre Direitos Humanos” (Brasil, 2019a, art. 1º, IX). Dois artigos concentram a discussão na literatura. O artigo 7º estabelece:

Art. 7º É assegurado aos estudantes o direito de gravar as aulas, a fim de permitir a melhor absorção do conteúdo ministrado e de viabilizar o pleno exercício do direito dos pais ou responsáveis de ter ciência do processo pedagógico e avaliar a qualidade dos serviços prestados pela escola (Brasil, 2019a).

O dispositivo transfere a avaliação do trabalho docente, atribuição das instituições e dos sistemas de ensino, para o controle privado das famílias, tratando a educação como “serviço prestado”, na linguagem do consumo. Além disso, a gravação sem controle institucional expõe a imagem do professor e permite a circulação descontextualizada de trechos de aulas, com potencial de intimidação, o que conflita com a proteção à imagem prevista no art. 5º, inciso X, da Constituição Federal (Brasil, 1988). Já o artigo 8º determina que “É vedada aos grêmios estudantis a promoção de atividade político-partidária” (Brasil, 2019a). Esse dispositivo restringe a participação política dos estudantes e contraria o pluralismo político (art. 1º, V), a livre manifestação do pensamento (art. 5º, IV) e a liberdade de expressão (art. 220) garantidos pela Constituição Federal (Brasil, 1988).

Os deveres do professor, a serem afixados em cartazes nas salas de aula, são formulados como proibições: o docente “não se aproveitará”, “não favorecerá”, “não fará propaganda”. O primeiro deles determina que “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” (Brasil, 2019a, anexo). A crítica recorrente na literatura é que a noção de “audiência cativa” pressupõe um estudante incapaz de discordar e um professor necessariamente manipulador, invertendo a relação pedagógica: em vez de mediador do conhecimento, o docente passa a ser tratado como suspeito (Katz; Mutz, 2018).

No plano judicial, o STF firmou entendimento contrário a essas iniciativas. Em abril de 2020, declarou inconstitucional, por unanimidade, a lei do município de Novo Gama (GO) que proibia a divulgação de material com referência à “ideologia de gênero” nas escolas (ADPF 457), afirmando que municípios não têm competência para legislar sobre currículos e conteúdos (Brasil, 2020b). Em agosto do mesmo ano, julgou inconstitucional a Lei nº 7.800/2016 de Alagoas, que instituía o programa “Escola

Livre”, reprodução estadual do modelo do ESP (ADI 5537), por violar a liberdade de ensinar e o pluralismo de ideias (Brasil, 2020a).

Ainda assim, a pauta não se encerrou. Em 2019, Nagib anunciou a suspensão das atividades do movimento, alegando falta de apoio do governo federal (Escola [...], 2019). Em outubro de 2024, porém, a Comissão de Previdência, Assistência Social, Infância, Adolescência e Família da Câmara dos Deputados aprovou a admissibilidade do PL nº 7.180/2014, ao qual estão apensados 36 projetos (Andes-SN, 2024a). O Quadro 1 sintetiza essa trajetória.

Quadro 1 – Trajetória do Escola sem Partido (2004-2024)

Ano	Acontecimento
2004	Criação do Movimento Escola sem Partido por Miguel Nagib
2014	Primeiro projeto de lei, na Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro; apresentação do PL nº 7.180/2014 na Câmara dos Deputados
2015	PLs nº 867/2015 (Programa Escola sem Partido), 1.411/2015 (assédio ideológico) e 1.859/2015 (ideologia de gênero)
2016	Lei nº 7.800/2016 de Alagoas (Escola Livre); PLS nº 193/2016 no Senado Federal
2017	Retirada do PLS nº 193/2016 pelo autor
2018	Comissão especial encerra os trabalhos sem votação; PL nº 7.180/2014 é arquivado
2019	Desarquivamento do PL nº 7.180/2014; apresentação do PL nº 246/2019; suspensão das atividades do movimento
2020	STF declara inconstitucionais a lei de Novo Gama (ADPF 457) e a lei alagoana (ADI 5537)
2024	Aprovação da admissibilidade do PL nº 7.180/2014 em comissão da Câmara dos Deputados

Fonte: Elaborado pela autora com base em Camelo (2019), Miguel (2016), Brasil (2018, 2019a, 2020a, 2020b) e Andes-SN (2024a).

3.2 ENTRE O NEOLIBERALISMO E O NEOCONSERVADORISMO

Uma primeira leitura, presente em parte da literatura, compreende o ESP como mais um capítulo da agenda neoliberal na educação, na medida em que reduz o papel formativo da escola e reforça uma educação voltada à adaptação ao mercado (Basso; Bezerra Neto, 2014). Essa leitura é pertinente, mas insuficiente. O ESP não propõe menos Estado: propõe leis, sanções penais e mecanismos de vigilância que ampliam o controle estatal e familiar sobre o trabalho docente. Como observam Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo não se confunde com a retirada do Estado, mas com seu uso para instituir uma determinada forma de conduta.

Por isso, a produção mais recente tende a interpretar o ESP como expressão da aliança entre neoliberalismo e neoconservadorismo. Gonzalez e Costa (2018) situam o movimento na convergência entre interesses de mercado e uma agenda moral conservadora, e defendem que sua crítica não pode se restringir ao projeto de lei, pois o movimento atua sobretudo na formação de consensos. Lima e Hypolito (2019) identificam a ação insistente de grupos neoconservadores tanto no ESP quanto nas disputas em torno da BNCC, especialmente na retirada das referências a gênero. Na mesma direção, Fortes (2022) mostra que a BNCC e o ESP se apropriam de uma linguagem democrática para avançar propostas que, na prática, são neoliberais e neoconservadoras.

Essa aliança ajuda a compreender a centralidade da família no discurso do movimento. Miguel (2016) demonstra que o ESP deslocou seu foco da denúncia de uma suposta “doutrinação marxista” para o combate à “ideologia de gênero”, o que lhe permitiu mobilizar setores religiosos e ampliar sua base social. A escola passa a ser apresentada como ameaça aos valores familiares, e a esfera privada é colocada acima do espaço público de diálogo entre estudantes e professores.

Em entrevista a Hermida e Lira (2018), Saviani afirma que o ESP pretende retirar da escola aquilo que seus adeptos consideram ideologias de esquerda, colocando-a sob a influência de ideologias e partidos de direita e, portanto, a serviço dos interesses dominantes. A neutralidade proclamada pelo movimento seria, assim, uma posição política que se apresenta como não política. Katz e Mutz (2018) apontam ainda uma contradição interna: se o estudante é considerado vulnerável e incapaz de se defender da doutrinação, como poderia ele próprio identificar e denunciar uma doutrinação que não percebe?

3.3 O PROFESSOR DESEJÁVEL PARA O ESCOLA SEM PARTIDO

O professor desejado pelo ESP é um executor de conteúdos, sem posicionamento próprio e sob constante vigilância. Para Saviani, o discurso da neutralidade frustra as expectativas do docente e o reduz a cumpridor de tarefas: “Ao proclamar a neutralidade da educação em relação à política, o objetivo a atingir é o de estimular o idealismo dos professores, fazendo-os acreditar na autonomia da educação em relação à política” (Hermida; Lira, 2018, p. 785). Ao acreditar que atua de forma neutra, o professor deixa de perceber as determinações políticas de seu próprio trabalho, o que limita sua capacidade de formar estudantes críticos.

Katz e Mutz (2018) analisam o discurso do movimento e identificam a construção de uma identidade docente desejável marcada pela neutralidade, pela obediência e pela ausência de opinião. Almeida e Caldas (2017) mostram que, nesse modelo, os professores são tratados como objetos que não podem interferir no debate de questões públicas, o que empobrece a discussão em sala de aula e sufoca a formação para a cidadania. Cruz e Flach (2020) acrescentam que o movimento impõe vigilância às atividades educacionais e ameaça a autonomia docente, com efeitos mais graves para os estudantes das classes populares, que dependem da escola pública para ter acesso a conhecimentos e debates plurais.

Um aspecto que a literatura recente evidencia é que os efeitos do ESP não dependem da aprovação de leis. Rebelatto, Vieira e Almeida (2024), em pesquisa com 77 professores da educação básica de Santa Catarina, verificaram que os docentes reconhecem a influência, ainda que difusa, dos movimentos neoconservadores sobre seu trabalho, sobretudo quando abordam temas como política, gênero, sexualidade e religião. Diante do medo de exposição e de denúncias, parte dos professores adota um “silenciamento estratégico”, enquanto outros mantêm esses temas em sala de aula como forma de resistência. Os autores registram ainda que cerca de metade dos participantes já considerou abandonar a profissão. Esses dados

indicam que o professor desejável para o ESP se produz também pela autocensura, independentemente do resultado da tramitação legislativa.

3.4 ESCOLA SEM PARTIDO, BNCC E POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

O ESP não atua isoladamente. Ele se insere em um conjunto de políticas educacionais formuladas a partir de 2016 que, por caminhos distintos, redefinem o lugar do professor: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as diretrizes para a formação inicial de professores e as políticas de carreira e remuneração. Esta subseção discute cada um desses eixos e o modo como se articulam com o modelo de docente defendido pelo movimento.

3.4.1 O Escola sem Partido e a disputa pela BNCC

A BNCC foi homologada em 2017, para a educação infantil e o ensino fundamental, e em 2018, para o ensino médio, e passou a definir de forma detalhada as aprendizagens a serem desenvolvidas em cada etapa. Sua elaboração coincidiu com o momento de maior visibilidade do ESP, e a literatura mostra que o movimento interferiu diretamente no processo. Macedo (2017), ao analisar a segunda versão do documento e as manifestações públicas do movimento, demonstra que as demandas conservadoras do ESP participaram das negociações em torno da Base e contribuíram para o funcionamento de uma normatividade neoliberal no currículo.

O caso mais evidente foi a retirada das referências a gênero e orientação sexual da versão final da BNCC do ensino fundamental, em 2017, após pressão de grupos religiosos e conservadores (Lima; Hypolito, 2019). Esse episódio mostra que, mesmo sem a aprovação de uma lei federal, a agenda do ESP produziu efeitos concretos sobre o currículo nacional, ao definir quais temas poderiam ou não ser tratados na escola. Como observa Miguel (2016), o combate à chamada “ideologia de gênero” permitiu ao movimento ampliar sua base social e deslocar o debate para o terreno moral.

Não se trata, contudo, de igualar a BNCC ao ESP, que têm naturezas, origens e objetivos distintos. A BNCC é uma política de Estado, prevista na LDB e no Plano Nacional de Educação, enquanto o ESP é um movimento que busca restringir a atuação docente. O ponto de aproximação apontado pela literatura é o modelo de professor que ambos pressupõem. Galian, Pietri e Sasseron (2021, p. 7) identificam nos documentos oficiais recentes um movimento em que “[...] esvazia-se, assim, a posição dos sujeitos nas relações didático-pedagógicas. Esse esvaziamento produz efeitos sobre os sentidos do trabalho pedagógico e as funções atribuídas aos sujeitos [...]”. No caso do ESP, esse esvaziamento é explícito e acompanhado de vigilância; no caso da BNCC, ele ocorre pela prescrição detalhada do currículo, que reduz o espaço de decisão do professor sobre o que e como ensinar (Fortes, 2022).

Fortes (2022) acrescenta que ambos os projetos se apropriam de uma linguagem democrática, como a da neutralidade, no caso do ESP, e a da equidade e do direito à aprendizagem, no caso da BNCC, para avançar propostas que, na prática, combinam controle de mercado e controle moral. Para a autora, a crítica a essas políticas exige uma leitura atenta de seus textos, capaz de identificar o que dizem e o que silenciam.

3.4.2 Das diretrizes de 2019 à Resolução CNE/CP nº 4/2024

A lógica da BNCC foi estendida à formação de professores pela Resolução CNE/CP nº 2/2019, que instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (Brasil, 2019b). O documento organizou a formação em torno de competências gerais e específicas alinhadas às da BNCC, o que foi criticado por reduzir a formação docente à preparação para aplicar a Base. Para Aguiar e Dourado (2019), essa articulação reduz o espaço de autoria docente e aproxima o professor de um executor de competências previamente definidas, em uma concepção que privilegia a dimensão técnica em detrimento da formação teórica e crítica.

Essa concepção de formação dialoga com o professor desejável para o ESP. Se o professor é formado para aplicar um currículo definido externamente, e não para interpretá-lo e recriá-lo, torna-se mais fácil apresentá-lo como mero transmissor, cuja atuação deve ser limitada a conteúdos previamente autorizados. A formação por competências e o discurso da neutralidade convergem, assim, na redução do docente a uma função instrumental.

Em maio de 2024, o CNE aprovou a Resolução CNE/CP nº 4/2024, que estabeleceu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior de profissionais do magistério e substituiu a BNC-Formação (Brasil, 2024). A mudança respondeu a críticas de entidades acadêmicas e sindicais, mas não encerrou o debate. Em nota pública, o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior avaliou que a nova resolução não rompe com a BNCC como fundamento da formação de professores, mantém uma matriz baseada em competências e habilidades e distribui as 400 horas de estágio ao longo de todo o curso, com pouca articulação com a teoria (Andes-SN, 2024b). Os efeitos dessas diretrizes sobre a autonomia docente ainda precisam ser avaliados por novas pesquisas.

Outro elemento desse cenário foi a reforma do ensino médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017, que passou a admitir profissionais com notório saber para ministrar conteúdos da formação técnica e profissional (Brasil, 2017). A medida foi interpretada por diversos autores como sinal de desvalorização da formação específica para a docência, pois admite que o exercício do magistério prescinde de formação pedagógica. Somada à formação por competências e ao discurso do ESP, ela reforça a ideia de que ensinar é transmitir conteúdos, e não uma atividade intelectual que exige formação teórica, pedagógica e política.

3.4.3 Condições de trabalho, carreira e responsabilização docente

As políticas de currículo e de formação se somam às condições concretas de trabalho. Saviani (2009) mostra que a precariedade das condições de trabalho, os baixos salários e a desvalorização da carreira comprometem a formação docente e desestimulam a escolha da profissão. Para o autor, não é possível resolver o problema da formação de professores sem enfrentar, ao mesmo tempo, a questão da carreira e da jornada de trabalho, que determinam o tempo disponível para estudo, planejamento e reflexão.

Evangelista (2017) acrescenta que as políticas recentes responsabilizam o professor pelos resultados educacionais, como se ele fosse a causa dos problemas sociais e econômicos do país, e explicita a função ideológica dessa responsabilização: “Convencendo-se o professor de que sua atuação pode gerar má qualidade do ensino, logo desemprego, logo pobreza, logo não desenvolvimento econômico do país, boa parte da tarefa de construção de consenso em torno da inevitabilidade do capitalismo estará conquistada” (Evangelista, 2017, p. 10). O ESP acrescenta a essa responsabilização uma dimensão moral: o professor passa a ser responsabilizado não apenas pelos resultados de aprendizagem, mas também pelos valores que supostamente transmite.

No período recente, houve avanços normativos no campo da valorização docente. O novo Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 15.388/2026 para o decênio 2026-2036, inclui a valorização dos profissionais da educação entre seus objetivos (Brasil, 2026a), e a Lei nº 15.437/2026 reajustou o piso salarial nacional do magistério e estendeu sua aplicação aos professores temporários (Brasil, 2026b). Essas medidas são relevantes, mas a pesquisa de Rebelatto, Vieira e Almeida (2024), segundo a qual cerca de metade dos professores ouvidos já considerou abandonar a profissão, indica que a valorização salarial não basta quando o trabalho docente é exercido sob medo de exposição e denúncia.

Nesse sentido, o professor tende a ser tratado como um recurso, cuja eficiência deve ser medida e controlada, e não como sujeito da produção do conhecimento. O ESP radicaliza essa lógica ao acrescentar ao controle técnico um controle moral, exercido pelas famílias e legitimado pelo discurso da neutralidade. O resultado é um professor submetido, ao mesmo tempo, à prescrição curricular, a uma formação centrada em competências, à responsabilização por resultados e à vigilância sobre o que diz em sala de aula. A superação desse quadro exige políticas que articulem formação teórica sólida, condições dignas de trabalho e garantia da liberdade de ensinar.

4 CONCLUSÃO

O estudo teve como objetivo analisar o que a produção acadêmica afirma sobre o Projeto Escola sem Partido e sobre o modelo de professor que ele pressupõe. A revisão permitiu reconstituir a trajetória do movimento, de sua criação em 2004 à retomada da tramitação do PL nº 7.180/2014 em 2024, e mostrou

que, apesar das derrotas no Senado e no STF, a pauta permanece ativa no Congresso Nacional e no debate público.

Os resultados indicam que o ESP não se explica apenas pela racionalidade neoliberal. Ele resulta da aliança entre essa racionalidade e uma agenda neoconservadora de base moral e religiosa, que coloca a família acima do espaço público escolar e amplia, em vez de reduzir, os mecanismos de controle sobre a educação. O professor desejável para o projeto é um executor neutro de conteúdos, sem autonomia pedagógica e sob vigilância permanente. Estudos recentes mostram que esse modelo se impõe também pela autocensura, com efeitos sobre a saúde e a permanência dos professores na profissão.

Como contribuição, o estudo reúne e atualiza a produção sobre o tema, incorporando os desdobramentos legislativos, judiciais e normativos posteriores a 2022, e evidencia a importância de uma formação docente que garanta ao professor condições de compreender criticamente as políticas que incidem sobre seu trabalho. A defesa da liberdade de ensinar, do pluralismo de ideias e da valorização da carreira docente, princípios assegurados pela Constituição Federal e reafirmados pelo STF, é condição para uma educação democrática.

Como limitação, destaca-se o caráter narrativo da revisão, que não pretende esgotar a produção existente. Para pesquisas futuras, recomenda-se a realização de revisões sistemáticas em bases de dados nacionais e internacionais, bem como de estudos empíricos com professores e estudantes, para compreender como a vigilância e a autocensura se manifestam no cotidiano escolar e como os novos marcos da formação docente e o novo Plano Nacional de Educação incidem sobre a autonomia do professor.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 33-37, 2019.

ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; CALDAS, Renan Rubim. História pública e educação democrática: “Professores contra o projeto Escola Sem Partido” – narrativas em debate. **Revista Observatório**, Palmas, v. 3, n. 2, p. 66-91, 2017.

ANDES-SN. Após anos engavetado, PL Escola Sem Partido tem sua admissibilidade aprovada em comissão da Câmara. **ANDES-SN**, Brasília, 18 out. 2024a. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/apos-anos-engavetado-pL-escola-sem-partido-tem-sua-admissibilidade-aprovada-em-comissao-da-camara1>. Acesso em: 25 set. 2026.

ANDES-SN. **Nota da diretoria do ANDES-SN sobre a Resolução CNE/CP nº 04/2024**. Brasília: ANDES-SN, 6 nov. 2024b. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/nota/nOTA-da-DIRETORIA-dO-aNDES-sN-sOBRE-a-rESOLUCAO-cNE-cP-no-04-20240>. Acesso em: 25 set. 2026.

BASSO, Jaqueline Daniela; BEZERRA NETO, Luiz. As influências do neoliberalismo na educação brasileira: algumas considerações. **Itinerarius Reflectionis**, Jataí, v. 10, n. 1, 2014.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 set. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 678, de 6 de novembro de 1992**. Promulga a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), de 22 de novembro de 1969. Brasília, DF: Presidência da República, 1992. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d0678.htm. Acesso em: 25 set. 2026.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 7.180, de 2014**. Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 25 set. 2026.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Sem consenso, projeto sobre Escola sem Partido será arquivado. **Agência Câmara de Notícias**, Brasília, 11 dez. 2018. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/549616-sem-consenso-projeto-sobre-escola-sem-partido-sera-arquivado/>. Acesso em: 25 set. 2026.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 246, de 2019**. Institui o “Programa Escola sem Partido”. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2019a. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2190752>. Acesso em: 22 ago. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: CNE, 2019b.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal (Plenário). **Ação Direta de Inconstitucionalidade 5.537/AL**. Relator: Min. Roberto Barroso, 24 ago. 2020. Brasília, DF: STF, 2020a. Disponível em: <https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:supremo.tribunal.federal;plenario:acordao;adi:2020-08-24;5537-4991079>. Acesso em: 25 set. 2026.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal (Plenário). **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 457/GO**. Relator: Min. Alexandre de Moraes. Brasília, DF: STF, 2020b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Brasília, DF: CNE, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes-cp-2024>. Acesso em: 25 set. 2026.

BRASIL. **Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, DF: Presidência da República, 2026a. Disponível em: <https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:lei:2026-04-14;15388>. Acesso em: 25 set. 2026.

BRASIL. Senado Federal. Educação: Senado aprovou novo PNE, piso do professor e expansão do ensino federal. **Agência Senado**, Brasília, 16 jul. 2026b. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2026/07/16/educacao-senado-aprovou-novo-pne-piso-do-professor-e-expansao-do-ensino-federal>. Acesso em: 25 set. 2026.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo**: a ascensão da política antidemocrática no Ocidente. São Paulo: Politeia, 2019.

CAMELO, Edgar Antônio Nery Alves. **O programa “escola sem partido” em Goiânia**: implicações e consequências para a educação pública. 2019. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

COSMO, Claudia de Carvalho; FERNANDES, Silvia Aparecida de Sousa. Neoliberalismo e educação: lógicas e contradições. **Anais do Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”**, Campinas, v. 8, p. 1-23, 2009.

CRUZ, Tânia Parolin; FLACH, Simone de Fátima. “Escola sem partido”: os (des)caminhos do movimento e dos projetos de lei. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 29, n. 58, p. 17-31, abr./jun. 2020.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

ESCOLA Sem Partido critica falta de apoio de Bolsonaro e suspende defesa da causa. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 2019. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/escola-sem-partido-critica-falta-de-apoio-de-bolsonaro-e-suspende-defesa-da-causa/>. Acesso em: 25 set. 2026.

EVANGELISTA, Olinda. Faces da tragédia docente no Brasil. In: ENCONTRO BRASILEIRO DA REDESTRADO, 9., 2017. **Anais [...]**. 2017. p. 1-21.

FILGUEIRAS, Luiz. O neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico. In: BASUALDO, Eduardo M.; ARCEO, Enrique (comp.). **Neoliberalismo y sectores dominantes**: tendencias globales y experiencias nacionales. Buenos Aires: CLACSO, 2006. p. 179-206.

FORTES, Olívia Bueno Silva. Neoliberalismo e neoconservadorismo na educação brasileira contemporânea: uma leitura freireana da Base Nacional Comum Curricular e do movimento Escola sem Partido. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 60, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n60.15701>.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção; PIETRI, Émerson de; SASSERON, Lúcia Helena. Modelos de professor e aluno sustentados em documentos oficiais: dos PCNs à BNCC. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, 2021.

GONZALEZ, Jeferson Anibal; COSTA, Michele Cristine da Cruz. Neoliberalismo, neoconservadorismo e educação: o movimento “Escola sem Partido” para além do projeto de lei. **Quaestio – Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, v. 20, n. 3, p. 551-565, dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.22483/2177-5796.2018v20n3p551-565>.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Loyola, 2014.

HERMIDA, Jorge Fernando; LIRA, Jailton de Souza. Políticas educacionais em tempos de golpe: entrevista com Dermeval Saviani. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, p. 779-794, 2018.

KATZ, Elvis Patrik; MUTZ, Andresa Silva da Costa. A construção de uma identidade docente desejável no discurso do movimento Escola sem Partido. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 26, n. 2, p. 118-129, 2018.

KNIJNIK, Jorge. To Freire or not to Freire: educational freedom and the populist right-wing ‘Escola sem Partido’ movement in Brazil. **British Educational Research Journal**, v. 47, n. 2, p. 355-371, 2021.

LIMA, Iana Gomes de; HYPOLITO, Álvaro Moreira. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, 2019.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do Movimento Escola Sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, abr./jun. 2017.

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero”: Escola Sem Partido e as leis da mordça no parlamento brasileiro. **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016.

NAGIB, Miguel. Professor não tem direito de fazer a cabeça do aluno. **Consultor Jurídico**, São Paulo, 3 out. 2013. Disponível em: <http://www.conjur.com.br/2013-out-03/miguel-nagib-professor-nao-direito-cabeca-aluno>. Acesso em: 4 jul. 2021.

NICOLAZZI, Fernando. Qual o partido da escola sem partido? **Revista do Lhiste – Laboratório de Ensino de História e Educação**, Porto Alegre, v. 3, n. 5, 2016.

REBELATTO, Letícia Maria; VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello; ALMEIDA, Diego Orgel Dal Bosco. A atuação docente sob as influências de projetos neoconservadores: entre silenciamentos estratégicos e outras resistências. **Revista Cocar**, Belém, v. 20, n. 38, 2024.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SILVEIRA, Zuleide S. Onda conservadora: o emergente movimento Escola sem Partido. In: **Escola sem partido ou a escola da mordça e do partido único a serviço do capital**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. p. 17-48. E-book.