

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

JEAN CARLOS MARTINS

**ESCOLA SEM PARTIDO:
PARA ALÉM DO DISPOSITIVO JURÍDICO**

**CHAPECÓ
2026**

JEAN CARLOS MARTINS

**ESCOLA SEM PARTIDO:
PARA ALÉM DO DISPOSITIVO JURÍDICO**

Trabalho de Dissertação apresentado ao Curso de Mestrado da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de mestrado.

Orientador: Prof. Dr. Odair Neitzel

**CHAPECÓ
2026**

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Martins, Jean Carlos
PARA ALÉM DA LEI: O ESCOLA SEM PARTIDO COMO
ACONTECIMENTO DISCURSIVO / Jean Carlos Martins. -- 2026.
89 f.

Orientador: Doutor Odair Neitzel

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Chapecó, SC, 2026.

1. Escola Sem Partido. 2. neoliberalismo. 3.
neoconservadorismo. 4. discurso. 5. formação de
professores. I. Neitzel, Odair, orient. II. Universidade
Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

JEAN CARLOS MARTINS

**ESCOLA SEM PARTIDO:
PARA ALÉM DO DISPOSITIVO JURÍDICO**

Trabalho de Dissertação apresentado ao Curso de Mestrado da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 05/03/2026.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente



ODAIR NEITZEL

Data: 16/04/2026 12:54:09-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Odair Neitzel – UFFS

Orientador

Documento assinado digitalmente



BRUNO ANTONIO PICOLI

Data: 16/04/2026 11:19:19-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Bruno Antônio Picoli (UFFS) - Membro interno

Avaliador

Documento assinado digitalmente



MIGUEL DA SILVA ROSSETTO

Data: 16/04/2026 12:43:03-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Miguel da Silva Rossetto (UPF) - Membro externo

Avaliador

Dedico este trabalho a todos aqueles que compreendem o poder transformador da educação e se dedicam à luta por uma educação verdadeiramente emancipatória, para os que ousam ser disruptivos, que enfrentam as estruturas opressoras e mantêm viva a esperança de uma revolução que emancipe consciências e transforme o mundo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, aos meus pais, por todo o zelo, cuidado e dedicação que sempre despenderam comigo. Mesmo quando os caminhos foram incertos, estiveram presentes, sustentando-me com amor, paciência e apoio incondicional. Tudo o que sou e tudo o que consegui construir até aqui passa, inevitavelmente, por vocês.

Aos meus familiares, agradeço pelo afeto, pela presença e pela compreensão nos momentos de ausência, cansaço e silêncio. Saber que havia um lugar seguro para onde voltar fez toda a diferença ao longo dessa caminhada. Aos meus sobrinhos Victor, Helena e Bryan deixo um agradecimento especial. Em cada conversa, pergunta, descoberta e curiosidade compartilhada com vocês, reaprendo o sentido mais vivo e genuíno do processo de ensino-aprendizagem. Vocês me inspiram a olhar para a educação com mais sensibilidade, escuta e abertura, lembrando-me diariamente de que ensinar é, antes de tudo, aprender junto, acolher o novo e respeitar os tempos, os afetos e as singularidades. Conviver com vocês fortalece minha crença na educação como encontro, cuidado e possibilidade de transformação.

Aos meus amigos, meu muito obrigado pela escuta, pelas palavras de incentivo, pelos risos que aliviaram o peso dos dias difíceis e pela amizade que tornou o percurso mais leve e humano. Vocês foram fundamentais para que eu não perdesse o fôlego — nem o sentido — durante esse processo.

Ao amor da minha vida, Jhonatan, deixo um agradecimento profundamente especial. Sua presença constante, seu cuidado nos momentos de fragilidade e sua confiança em mim foram fundamentais ao longo de todo esse percurso. Nos dias de cansaço, dúvida ou medo, foi o seu apoio que me ajudou a seguir, lembrando-me do sentido do que eu estava construindo. Caminhar ao seu lado, compartilhando sonhos, inseguranças e conquistas, tornou esse processo mais leve, mais humano e mais verdadeiro. Obrigado por acreditar em mim, por me acolher e por estar comigo, mesmo quando a pesquisa exigiu silêncio, ausência e tempo.

Ao meu orientador, expressei minha profunda gratidão pela orientação cuidadosa, ética e generosa ao longo desta pesquisa. Agradeço pela escuta atenta, pelas provocações teóricas precisas, pelo rigor acadêmico e pela confiança no meu percurso intelectual. Sua condução respeitosa e crítica foi essencial para meu amadurecimento como pesquisador, permitindo que este trabalho se construísse com consistência, autonomia e compromisso com o pensamento crítico. Levo comigo não apenas os aprendizados desta orientação, mas também a inspiração de um fazer acadêmico comprometido, sensível e responsável.

Sou profundamente grato a todos que, de diferentes formas, fizeram parte desta trajetória. Esta pesquisa não é fruto de um esforço solitário, mas de uma rede de encontros, afetos, saberes e resistências que me constituíram ao longo do caminho.

“Na primeira noite eles se aproximam
e roubam uma flor do nosso jardim.
E não dizemos nada.

Na segunda noite, já não se escondem;
pisam as flores, matam o nosso cão,
e não dizemos nada.

Até que um dia, o mais frágil deles
entra sozinho em nossa casa,
rouba-nos a luz e, conhecendo o nosso medo,
arranca-nos a voz da garganta.
E já não podemos dizer nada.”

“No Caminho, com Maiakóvski” - Eduardo Alves da Costa

RESUMO

O movimento *Escola Sem Partido* emerge, no cenário educacional brasileiro, como um discurso que reivindica neutralidade política e ideológica no ensino, apresentando-se como resposta a supostas práticas de doutrinação nas escolas. Para além de um projeto de lei ou movimento político, a presente dissertação investiga o *Escola Sem Partido* como discurso que incide sobre o campo educacional, produzindo efeitos normativos, institucionais e pedagógicos, especialmente na rede estadual de ensino de Santa Catarina. O objetivo geral da pesquisa é analisar como o discurso do Escola Sem Partido impacta a educação, compreendendo seus efeitos sobre a docência, as práticas pedagógicas e as relações institucionais. Especificamente, busca-se examinar as condições de possibilidade históricas e políticas que favoreceram a emergência desse discurso, com ênfase na convergência entre racionalidade neoliberal e moralismo neoconservador; analisar os principais eixos discursivos mobilizados pelo movimento, como neutralidade, vigilância e responsabilização docente; e identificar formas de resistência e reconfiguração do trabalho pedagógico diante dessas ofensivas. O referencial teórico fundamenta-se nas contribuições de Michel Foucault sobre discurso, poder e condições de possibilidade, articuladas às análises do neoliberalismo enquanto racionalidade política e do neoconservadorismo enquanto racionalidade moral. Metodologicamente, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, analisando produções teóricas, documentos, legislações, materiais midiáticos e pronunciamentos públicos relacionados ao Escola Sem Partido. Ao compreender o movimento como discurso e dispositivo de controle da docência, o estudo contribui para uma leitura crítica das disputas contemporâneas em torno da educação pública e do papel do professor no contexto brasileiro.

Palavras-chave: Escola Sem Partido, neoliberalismo, neoconservadorismo, discurso, formação de professores.

ABSTRACT

The Escola Sem Partido (School Without Party) movement emerges in the Brazilian educational landscape as a discourse that claims political and ideological neutrality in teaching, presenting itself as a response to alleged practices of indoctrination in schools. Beyond a bill proposal or political movement, this dissertation investigates Escola Sem Partido as a discourse that operates within the educational field, producing normative, institutional, and pedagogical effects, especially within the state school system of Santa Catarina. The general objective of this research is to analyze how the discourse of Escola Sem Partido impacts education, focusing on its effects on teaching, pedagogical practices, and institutional relations. More specifically, the study examines the historical and political conditions of possibility that enabled the emergence of this discourse, emphasizing the convergence between neoliberal rationality and neoconservative moralism; analyzes the main discursive axes mobilized by the movement, such as neutrality, surveillance, and teacher accountability; and identifies forms of resistance and reconfiguration of pedagogical work in response to these pressures. The theoretical framework is grounded in Michel Foucault's contributions on discourse, power, and conditions of possibility, articulated with analyses of neoliberalism as a political rationality and neoconservatism as a moral rationality. Methodologically, the research adopts a qualitative approach, based on bibliographic and documentary analysis, examining theoretical works, documents, legislation, media materials, and public statements related to Escola Sem Partido. By understanding the movement as a discourse and a dispositive of control over teaching, this study contributes to a critical reading of contemporary disputes surrounding public education and the role of teachers in the Brazilian context.

Keywords: *Escola Sem Partido, neoliberalism, neoconservatism, discourse, teacher education.*

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ESP	Escola Sem Partido
STF	Supremo Tribunal Federal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	METODOLOGIA	17
3	AS CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADES A PARTIR DA RACIONALIDADE NEOLIBERAL E NEOCONSERVADORA	25
4	EMERGÊNCIA, CONSOLIDAÇÃO E MUTAÇÃO DO ESCOLA SEM PARTIDO	40
4.1	PRIMEIRO MOMENTO	40
4.2	SEGUNDO MOMENTO	43
4.3	TERCEIRO MOMENTO	51
4.3.1	LEI 18.637/2023	53
4.3.2	DISCURSO MUDIÁTICO	57
4.3.3	VIGILÂNCIA, CENSURA E PERSEGUIÇÃO À PROFESSORES	62
5	CONCLUSÃO	74
	REVISÃO DE LITERATURA	80

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o campo educacional brasileiro tem sido atravessado por transformações que reconfiguram políticas, instituições e modos de ser dos sujeitos que compõem. A expansão da racionalidade neoliberal, entendida, conforme Harvey (2008), como um projeto político-econômico global e, segundo Dardot e Laval (2016), como lógica que governa condutas e produz subjetividades, instaurou formas de gestão, responsabilização e avaliação que atravessam práticas pedagógicas, expectativas profissionais e processos de formação docente, privilegiando eficiência, produtividade e desempenho.

Paralelamente, forças neoconservadoras ganham visibilidade no Brasil a partir de meados da década de 2010, colocando em circulação discursos que defendem a ordem, a moral tradicional e a vigilância dos conteúdos escolares. Conforme analisa Miguel (2016), esse movimento opera por meio de uma retórica que trata a escola como espaço de disputa ideológica e identifica o professor como agente potencialmente desviante, acusado de doutrinação política ou moral.

A articulação entre essas racionalidades produz um cenário no qual a escola se torna alvo de tecnologias de regulação e controle. Discursos que apelam à neutralidade, à defesa da família ou à eficiência operam como dispositivos que orientam condutas, delimitam fronteiras e moldam expectativas sobre o trabalho docente. A conjunção desses elementos constitui uma superfície discursiva que legitima formas específicas de ver, falar e intervir sobre a escola (Foucault, 2007; Dardot; Laval, 2016).

Esse entrecruzamento transforma a educação em um campo tensionado: de um lado, pelas exigências gerenciais e competitivas próprias do neoliberalismo; de outro, por moralidades conservadoras que pretendem definir quais temas podem circular no espaço escolar. É nesse ponto de convergência que se adensam disputas sobre o papel do professor, sua autonomia e os modos de condução do trabalho educativo, produzindo questionamentos sobre as condições que emergem quando tais discursos passam a organizar o cotidiano escolar e regular a fala e a ação docente (Apple, 2015; Miguel, 2016).

A articulação entre racionalidade neoliberal e moralidades neoconservadoras ganha expressão concreta no campo educacional brasileiro por meio do *Escola Sem Partido* (ESP)¹.

¹ Ao longo desta dissertação, opta-se pela utilização da expressão “Escola Sem Partido” (ESP), em detrimento da denominação “movimento”, frequentemente empregada na literatura. Tal escolha não é neutra e responde a uma preocupação analítica em evitar a reificação do fenômeno como um movimento social homogêneo e coeso. Além disso, considera-se que a designação “movimento” pode conferir uma legitimidade implícita que não é problematizada em determinadas abordagens. Nesse sentido, a opção por “ESP” busca manter o foco nas práticas

Conforme analisam Miguel (2016) e Frigotto (2021), o ESP atua como discurso que reorganiza a percepção pública da escola e do professor, ativando discursos de suspeição, vigilância e disciplinamento moral. Em seu enunciado central, o movimento constrói o docente como potencial agente de doutrinação e reivindica a “neutralidade” política e ideológica como princípio regulador da prática educativa.

A força desse discurso não se restringe às formulações explícitas do movimento; ela também se articula por meio de lógicas que circulam entre diferentes grupos sociais, modificando a compreensão de estudantes, pais e educadores sobre o papel da escola e da educação em geral. Essas dinâmicas inclusive manifestam-se em ambientes pedagógicos e influenciam a gestão educacional contemporânea. Suas proposições circulam em consonância com dispositivos neoliberais que demandam eficiência, responsabilização individual e controle, e com moralidades conservadoras que buscam restringir debates sobre gênero, diversidade e direitos humanos. Como observa Frigotto (2021), essa convergência cria condições políticas e discursivas que legitimam intervenções sobre o trabalho docente, naturalizando mecanismos de vigilância e denúncia como formas de regulação da vida escolar.

Em Santa Catarina, tais dinâmicas ganham contornos particulares com a aprovação da Lei n.º 18.637/2023, que institucionaliza diretrizes alinhadas ao ESP no sistema de ensino do estado. A legislação reforça a ideia de neutralidade como parâmetro da atuação docente e estabelece dispositivos de monitoramento que ampliam a vigilância sobre professores e conteúdos curriculares. A manutenção da lei pelo Tribunal de Justiça, mesmo após decisões contrárias do Supremo Tribunal Federal em outros estados, evidencia a aderência e a legitimidade que esses discursos assumem no contexto local.

Esse cenário redefine expectativas sobre o papel do professor e institui novas condições de possibilidade para a constituição de subjetividades docentes. A circulação desses enunciados reorganiza relações de poder, delimita fronteiras do que pode ser dito e ensinado e produz formas específicas de conduzir o trabalho pedagógico. A persistência desse campo discursivo, mesmo após a revogação de dispositivos legais, mostra que o ESP opera menos como política normativa e mais como um discurso capaz de atravessar conjunturas distintas. Como discute Foucault (2007), discursos não desaparecem com a queda de seus suportes institucionais; sobrevivem enquanto forem capazes de articular posições de sujeito

discursivas, nas estratégias e nas articulações que constituem esse fenômeno, em vez de pressupor sua unidade ou organicidade.

e produzir regimes de verdade.

Esta pesquisa surge de um momento em que o discurso do ESP adquiriam força renovada principalmente em Santa Catarina. A aprovação do projeto que originou a Lei n.º 18.637/2023 instaurou um clima de vigilância e incerteza entre docentes e pesquisadores, motivando o interesse inicial em compreender o movimento que sustentava tais enunciados. No momento da escrita desta dissertação, a lei já havia sido declarada inconstitucional; ainda assim, sua revogação não elimina o problema analisado aqui, pois evidencia que o que está em jogo não é o dispositivo jurídico em si, mas uma discursividade que permanece ativa, produzindo modos de subjetivação e tensionando o trabalho docente mesmo sem respaldo normativo.

Compreender o Escola Sem Partido como discurso, e não somente como política educacional, permite deslocar a análise de aspectos legais para as condições que tornam possível sua emergência, circulação e força. Autores como Revel (2005) e Ferreira Neto (2017) mostram que discursos funcionam como dispositivos que materializam relações de poder e moldam modos de ser, ver e agir. Nesse sentido, interessa examinar como racionalidades neoliberais e moralidades conservadoras se entrelaçam na constituição de um professor vigilado e interpelado por expectativas de neutralidade e correção moral.

No contexto catarinense, essa articulação ganha contornos particulares. Como argumenta Frigotto (2021), as ofensivas conservadoras intensificadas após 2016 criaram condições para a institucionalização de dispositivos reguladores do trabalho docente e para a redefinição da função social da escola. A aprovação e posterior revogação da lei mostram que sua força excede o plano normativo: ela expressa e alimenta um campo discursivo no qual o professor é construído como agente potencialmente desviante e no qual mecanismos de denúncia e vigilância se naturalizam como formas legítimas de controle.

Ao concentrar-se nos efeitos discursivos produzidos nesse cenário, esta pesquisa pretende contribuir para a compreensão das tensões que atravessam a educação contemporânea. Interessa investigar como discursos associados ao Escola Sem Partido operam na organização do cotidiano escolar, na definição de normas, expectativas e limites do trabalho pedagógico e na regulação do exercício da docência, evidenciando como determinadas verdades se afirmam, se repetem e se tornam operantes no campo educacional. Nessa perspectiva, a docência é compreendida como uma prática permanentemente regulada e politicamente atravessada por disputas que redefinem o que pode ser dito, ensinado e problematizado na escola.

Considerando as tensões presentes no campo educacional catarinense e as práticas

discursivas que colocam sob jugo a escola e a docência, este estudo tem como objetivo analisar os enunciados ligados ao movimento Escola Sem Partido e sua disseminação no ensino em Santa Catarina. Interessa compreender como tais discursos, mesmo após a revogação dos dispositivos legais que os sustentaram, continuam a operar como práticas discursivas que estruturam modos de ver, dizer e regular a educação, produzindo efeitos sobre o trabalho docente e sobre os limites do que pode ser ensinado e debatido no espaço escolar. Trata-se de deslocar a atenção da legislação para os próprios discursos, entendendo-os, conforme Foucault (2007), como práticas históricas que instituem regimes de verdade, posições discursivas e formas de condução das condutas no campo educacional.

Nesse horizonte, a pesquisa é orientada pela seguinte problematização: **de que modo o Escola Sem Partido compreendido como discurso incide sobre a educação e a docência em Santa Catarina?** A investigação não se restringe aos enunciados explicitamente atribuídos ao movimento, mas volta-se às regularidades discursivas que lhes dão sustentação, às transformações que atravessam sua discursividade ao longo do tempo e aos efeitos que produzem na organização das práticas pedagógicas, na definição da neutralidade e na delimitação do que pode ser dito e feito no espaço escolar.

O objetivo da pesquisa consiste em analisar como o Escola Sem Partido, compreendido como discurso, opera como prática reguladora no campo educacional catarinense, considerando suas diferentes configurações e deslocamentos. De modo específico, busca-se: (I) examinar os principais enunciados que compõem a discursividade do Escola Sem Partido em materiais documentais e midiáticos; (II) compreender como esses enunciados se articulam a lógicas neoliberais de responsabilização individual e a imperativos morais neoconservadores presentes no debate educacional contemporâneo; e (III) analisar os efeitos desses discursos na regulação da docência, na definição dos limites do trabalho pedagógico e na produção de expectativas normativas sobre o papel do professor na escola pública catarinense. Esses objetivos derivam do corpus da pesquisa, constituído por documentos legais, materiais institucionais, matérias jornalísticas e falas públicas que mobilizam enunciados associados ao Escola Sem Partido.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa fundamenta-se em uma análise discursiva de inspiração foucaultiana, orientada pela articulação entre arqueologia e genealogia, tal como formulada por Michel Foucault. Essa perspectiva compreende o discurso como prática historicamente situada, produtora de saberes, sujeitos e modos de governo, e permite problematizar tanto as condições de possibilidade para a produção de saberes-poder quanto os efeitos e as práticas que com eles se articulam.

Em diálogo com as abordagens pós-críticas em educação (Meyer & Paraíso, 2012), a análise toma o corpus documental como arquivo, examinando regularidades, deslocamentos e mutações discursivas, bem como os processos de subjetivação que atravessam o campo educacional contemporâneo.

A organização da dissertação acompanha esse percurso analítico. O primeiro capítulo delinea o cenário discursivo contemporâneo da educação, evidenciando a convergência entre racionalidades neoliberais e moralidades neoconservadoras e situando a emergência do Escola Sem Partido nesse contexto. O segundo capítulo apresenta a fundamentação teórica de inspiração foucaultiana sobre discurso, poder e governo, mobilizada para compreender os modos de regulação que atravessam o campo educacional. O terceiro capítulo descreve a abordagem metodológica da pesquisa e a constituição do corpus documental. O quarto capítulo desenvolve a análise dos materiais selecionados, estruturada em eixos discursivos que evidenciam formas de vigilância, normalização e regulação da docência.

Compreender o Escola Sem Partido como discurso permite, assim, analisar não apenas aquilo que é explicitamente enunciado em seu nome, mas os efeitos de um regime discursivo mais amplo que passa a incidir sobre a educação e a docência, mesmo quando o movimento perde centralidade jurídica ou institucional. Os discursos aqui analisados não se limitam a descrever a realidade escolar, mas participam ativamente de sua produção, ao instituírem expectativas normativas, regimes de vigilância e formas de controle moral que atravessam o trabalho pedagógico e a atuação docente em Santa Catarina.

2 METODOLOGIA

Para dar conta dos objetivos propostos, esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, entendida como particularmente adequada para a investigação de fenômenos sociais que envolvem sentidos, valores, práticas e processos históricos de produção de significados. Conforme argumenta Minayo (2001), a pesquisa qualitativa ocupa-se de um nível da realidade que não pode ser apreendido por procedimentos de mensuração, pois trabalha com o universo dos significados, das representações, das crenças e das práticas sociais. Tal perspectiva mostra-se pertinente para a presente investigação, uma vez que seu foco não recai sobre a mensuração de comportamentos ou opiniões, mas sobre a compreensão de como determinadas formações discursivas — vinculadas ao movimento Escola Sem Partido — operam na constituição de sentidos sobre a docência, a educação e o papel do professor. Assim, a abordagem qualitativa permite analisar a produção de subjetividades docentes a partir das condições históricas, políticas e discursivas que atravessam o campo educacional contemporâneo (Minayo, 2001).

Dessa forma, a pesquisa foi orientada pela articulação entre pesquisa bibliográfica e pesquisa documental, compreendidas como procedimentos fundamentais para a análise discursiva proposta. A pesquisa bibliográfica possibilitou o levantamento, a sistematização e a problematização dos referenciais teóricos que sustentam a investigação, enquanto a pesquisa documental permitiu o exame de materiais empíricos — como notícias, discursos públicos e registros audiovisuais — entendidos como práticas discursivas situadas historicamente. Em consonância com Minayo (2001), tais procedimentos não são concebidos como etapas meramente técnicas, mas como momentos indissociáveis do movimento teórico-metodológico da pesquisa, no qual teoria e método se articulam continuamente. Essa opção metodológica dialoga diretamente com a perspectiva foucaultiana de discurso, compreendido não como simples expressão de ideias, mas como prática que produz objetos, sujeitos e regimes de verdade. Dessa forma, a abordagem qualitativa adotada sustenta-se na análise dos discursos enquanto práticas sociais historicamente constituídas, permitindo compreender como determinados enunciados ganham legitimidade, circulam e produzem efeitos no campo educacional.

A pesquisa bibliográfica constitui um eixo central desta investigação, sendo responsável pela construção do referencial teórico que sustenta a análise desenvolvida ao longo da dissertação. Conforme Gil (2002), esse tipo de pesquisa permite levantar, examinar e interpretar criticamente a produção científica já existente sobre determinado objeto, favorecendo a delimitação conceitual do problema e a definição das categorias analíticas que orientam o

percurso investigativo. No presente estudo, a pesquisa bibliográfica não se restringe a um levantamento descritivo de autores, mas cumpre a função metodológica de organizar um quadro teórico capaz de compreender o movimento Escola Sem Partido como fenômeno discursivo e político situado historicamente. Dessa forma, o diálogo com a literatura especializada possibilitou apreender as articulações entre neoliberalismo, neoconservadorismo e educação, fornecendo os instrumentos conceituais necessários para a análise dos discursos e de seus efeitos no campo educacional (Gil, 2002). Nessa perspectiva, a noção de discurso, tal como desenvolvida no referencial foucaultiano adotado nesta pesquisa, não é tomada apenas como categoria teórica, mas como operador metodológico que orienta a seleção do corpus, a definição dos procedimentos de análise e a interpretação dos materiais empíricos.

No processo de construção dessa base teórica, diferentes conjuntos de autores foram mobilizados de forma articulada, conforme as problemáticas centrais da pesquisa. As contribuições de Harvey (2005) e de Dardot e Laval (2016) foram fundamentais para compreender o neoliberalismo não apenas como doutrina econômica, mas como racionalidade política que reorganiza o papel do Estado, redefine as relações sociais e produz formas específicas de subjetivação, com impactos diretos sobre a educação. Essa leitura foi aprofundada por autores como Ball, que possibilitam articular essa racionalidade neoliberal às políticas educacionais e às formas contemporâneas de gestão e responsabilização no campo escolar. No que se refere ao neoconservadorismo, as análises de Apple, Biroli e Moll permitiram compreender a centralidade da moralização da educação, da defesa de valores tradicionais e da família como dispositivos normativos que incidem sobre o trabalho docente. Por fim, os estudos de Frigotto e Miguel contribuíram para situar o Escola Sem Partido como ofensiva discursiva que, ao mobilizar enunciados como neutralidade, doutrinação e censura, opera na produção de um regime de suspeição sobre a docência. Esse conjunto de referenciais, portanto, estrutura o modo como o objeto é construído e analisado, orientando a leitura dos documentos e a interpretação dos acontecimentos discursivos ao longo da dissertação.

A pesquisa documental constitui um eixo central desta investigação, uma vez que o objeto analisado se manifesta por meio de discursos públicos materializados em diferentes suportes, como notícias jornalísticas, registros audiovisuais, pronunciamentos políticos e conteúdos digitais amplamente difundidos. Esses materiais são compreendidos, nesta pesquisa, não como simples fontes informativas, mas como práticas discursivas situadas historicamente, que produzem sentidos, regulam o dizível e participam da constituição de regimes de verdade no campo educacional. Em diálogo com a perspectiva foucaultiana, os documentos são tratados como acontecimentos discursivos, isto é, como materializações de enunciados que emergem

em determinadas condições históricas e que operam efeitos normativos sobre a docência, a escola e a educação pública. Assim, a pesquisa documental permite analisar como o discurso do Escola Sem Partido se reinscreve e se atualiza em diferentes contextos, para além de sua forma legislativa original.

A seleção dos documentos não seguiu critérios de representatividade estatística, mas critérios analíticos vinculados à noção de práticas discursivas. Foram priorizados materiais que mobilizam, de forma explícita ou implícita, enunciados centrais associados ao discurso do Escola Sem Partido, tais como neutralidade ideológica, doutrinação, vigilância do professor e defesa da família como instância moral. Esses documentos foram escolhidos por sua capacidade de condensar disputas discursivas relevantes e de evidenciar os efeitos práticos desses enunciados no campo educacional. Desse modo, a seleção do corpus buscou identificar materiais que permitissem analisar não apenas o conteúdo dos discursos, mas também suas condições de emergência, circulação e legitimação, em consonância com uma abordagem inspirada na arqueologia e na genealogia foucaultianas.

A localização dos documentos foi realizada, prioritariamente, em ambientes digitais, por meio de mecanismos de busca amplamente utilizados, como o Google. Para essa etapa, foram empregadas palavras-chave relacionadas diretamente ao objeto da pesquisa, incluindo termos como “Escola Sem Partido”, “doutrinação ideológica”, “neutralidade do professor”, “gravação de professores” e expressões correlatas. O uso dessas palavras-chave possibilitou identificar notícias, reportagens, artigos de opinião e outros registros midiáticos que evidenciam a circulação dos enunciados analisados. A busca foi conduzida de forma sistemática e reiterada, permitindo o mapeamento de materiais recorrentes e a identificação de acontecimentos discursivos relevantes para a análise proposta.

A definição do corpus documental orientou-se por critérios analíticos coerentes com a perspectiva discursiva adotada, e não por parâmetros quantitativos ou de exaustividade empírica. Foram selecionados documentos que apresentassem recorrência temática, visibilidade pública e potencial de condensação de disputas discursivas relevantes no campo educacional. Considerou-se, especialmente, a presença de enunciados associados ao discurso do *Escola Sem Partido* — como neutralidade ideológica, doutrinação, vigilância do professor, defesa da família e moralização da educação — bem como a posição ocupada pelos documentos na circulação pública desses discursos. Assim, a escolha das notícias, falas e registros midiáticos levou em conta sua capacidade de evidenciar regularidades discursivas, deslocamentos e reconfigurações do discurso analisado, possibilitando a compreensão de seus efeitos normativos e de suas condições de emergência e legitimação no espaço público.

O recorte temporal da pesquisa prioriza o período a partir de 2020, por compreender que esse momento corresponde a uma reconfiguração significativa do discurso do Escola Sem Partido. Após o esgotamento de sua centralidade enquanto projeto legislativo nacional, o movimento passa a operar de forma mais difusa, por meio de práticas sociais, discursos midiáticos e iniciativas localizadas, mantendo, contudo, seus principais enunciados e efeitos normativos. A escolha desse recorte permite analisar a chamada “terceira mutação” do *Escola Sem Partido*, marcada pela disseminação de práticas de vigilância informal, denúncias públicas e moralização do trabalho docente. Assim, o recorte temporal adotado não é arbitrário, mas responde à necessidade analítica de compreender a permanência e a atualização do discurso em um novo contexto histórico-político.

A análise do discurso é utilizada neste estudo como orientação metodológica para compreender as práticas discursivas que atravessam o campo educacional e produzem sentidos sobre a docência, a escola e a educação pública. Na perspectiva de Michel Foucault, o discurso não se reduz a um conjunto de palavras ou enunciados isolados, mas constitui uma prática que “sistematicamente forma os objetos de que fala” (Fischer, 2001, p. 198). Assim, os discursos analisados — materializados em documentos, notícias, falas públicas e registros midiáticos — não apenas descrevem ou representam a realidade educacional, mas participam ativamente da constituição de objetos, posições e modos de problematização. Essa concepção fundamenta a proposta metodológica da pesquisa, ao permitir analisar como determinados discursos produzem efeitos normativos e organizam formas específicas de compreensão do papel do professor e da escola. Em consonância com a perspectiva foucaultiana adotada, o discurso é compreendido como prática histórica e material, atravessada por relações de poder, e não como mera representação da realidade (Revel, 2005).

A análise do discurso foucaultiana, conforme explorada por Fischer (2001), destaca o conceito de enunciado como unidade mínima de análise. O enunciado é compreendido como uma prática discursiva dotada de existência própria, que se insere em um conjunto de relações com outros enunciados e é regulada por regras históricas específicas. Esses enunciados não emergem de forma isolada, mas são produzidos em determinadas condições que delimitam o que pode ser dito, por quem e em quais contextos. Como enfatiza Fischer, “os discursos não apenas descrevem ou espelham uma realidade, mas produzem e organizam os objetos e sujeitos que os atravessam” (Fischer, 2001, p. 200). Dessa forma, a análise dos enunciados presentes nos documentos selecionados permite compreender como certos sentidos sobre neutralidade, doutrinação e vigilância se estabilizam e ganham legitimidade no debate público. Nesse sentido,

a análise dos enunciados permite compreender os regimes de verdade que tornam determinados discursos possíveis, legítimos e eficazes em um dado contexto histórico (Candiotto, 2008).

Outro aspecto central da análise do discurso foucaultiana diz respeito à relação entre discurso e poder. Para Foucault, os discursos são atravessados por relações de poder que regulam sua produção, circulação e legitimação, estabelecendo hierarquias e exclusões. Conforme observa Fischer (2001), “o poder circula nos discursos, nas suas regras de produção e controle, configurando hierarquias e exclusões” (p. 202). Nesse sentido, a análise não se restringe ao conteúdo explícito dos documentos, mas busca compreender os mecanismos que tornam determinados enunciados aceitáveis, verdadeiros ou normativos em um dado contexto histórico. A partir dessa perspectiva, os materiais analisados são compreendidos como parte de regimes discursivos que produzem efeitos concretos sobre o campo educacional e sobre as formas de controle e vigilância do trabalho docente.

Por fim, Fischer (2001) destaca a concepção foucaultiana de sujeito, entendida não como origem autônoma do discurso, mas como efeito das práticas discursivas. Os discursos produzem formas de subjetividade ao definir modos legítimos de ser, agir e se posicionar em determinados campos sociais. Nesse sentido, o sujeito não antecede o discurso, mas é constituído por ele, ao mesmo tempo em que participa das relações de saber-poder que o atravessam (Fischer, 2001, p. 205). No contexto desta pesquisa, essa noção permite compreender como os discursos analisados produzem posições de sujeito específicas — como o professor suspeito, o docente doutrinador ou o educador moralmente vigiado — evidenciando os efeitos de subjetivação decorrentes da circulação desses enunciados no espaço público. Tal compreensão desloca o foco das intenções individuais para os efeitos de subjetivação produzidos por discursos que pretendem dizer a verdade sobre a docência (Candiotto, 2008).

Essa abordagem oferece ferramentas teóricas e metodológicas centrais para esta pesquisa, ao possibilitar uma compreensão crítica dos discursos educacionais e das relações de saber-poder que os atravessam. Ao tratar notícias, falas públicas, registros audiovisuais e outros materiais midiáticos como práticas discursivas, a análise desloca o olhar das intenções individuais ou da coerência argumentativa dos sujeitos para as condições históricas que tornam determinados enunciados possíveis, aceitáveis e eficazes. Nesse sentido, a investigação não busca explicar os discursos a partir de causas lineares ou origens fundadoras, mas compreender como eles emergem, circulam e produzem efeitos no interior de determinadas racionalidades políticas e morais. Essa perspectiva permite analisar os modos pelos quais o discurso do Escola Sem Partido se articula a processos de normalização, vigilância e moralização da educação, produzindo efeitos sobre a docência e o campo educacional.

A noção de dispositivo, conforme proposta por Michel Foucault, mobiliza-se também entendida como um conjunto heterogêneo de elementos, discursivos e não discursivos, como instituições, práticas, normas e saberes, articulados em rede e orientados por uma função estratégica em determinado contexto histórico (Foucault, 1979). Tal noção permite compreender que os discursos analisados não operam de forma isolada, mas se inscrevem em articulações mais amplas que produzem efeitos de regulação, normalização e subjetivação no campo educacional. Desse modo, o conceito é mobilizado como ferramenta analítica para apreender as conexões entre enunciados, práticas e formas de governo das condutas, evitando sua utilização como sinônimo genérico de mecanismos ou práticas isoladas.

A dimensão arqueológica da análise, conforme discutida por Foucault e sistematizada por Portocarrero (2004), orienta-se pela descrição das condições de possibilidade que permitem a emergência de determinados discursos em um dado momento histórico. A arqueologia não se ocupa de interpretar sentidos ocultos ou de reconstruir intenções subjetivas, mas de identificar as regras de formação dos discursos, isto é, os sistemas de enunciabilidade que definem o que pode ser dito, pensado e legitimado em determinado campo. Como destaca Portocarrero (2004), a arqueologia busca responder à questão de *como* os saberes se organizam historicamente, descrevendo suas regularidades, descontinuidades e deslocamentos. No contexto desta pesquisa, essa perspectiva permite compreender como certos enunciados — como “doutrinação”, “neutralidade” ou “ideologia” — passam a operar como evidências quase naturais no debate educacional, inscrevendo-se em um campo discursivo previamente preparado por racionalidades neoliberais e neoconservadoras.

A genealogia, por sua vez, complementa a análise arqueológica ao deslocar o foco para os efeitos de poder e para as práticas que se articulam aos discursos. Diferentemente de uma história das ideias, a genealogia interroga o *porquê* dos saberes, evidenciando suas implicações estratégicas e seus vínculos com relações de poder historicamente situadas. Segundo Portocarrero (2004), a genealogia permite compreender os discursos como instrumentos e efeitos de lutas, disputas e estratégias, recusando explicações totalizantes ou progressivas da história. No âmbito desta pesquisa, a inspiração genealógica possibilita analisar como os discursos associados ao Escola Sem Partido produzem efeitos normativos concretos, como a vigilância informal do professor, a moralização da prática docente e a construção de um regime de suspeição permanente sobre a escola pública. Assim, a genealogia torna visíveis os modos pelos quais esses discursos operam como dispositivos de governo das condutas, mais do que como simples posicionamentos ideológicos.

A opção por uma inspiração arqueogenealógica não implica a adoção de um método fechado ou de etapas rigidamente definidas, mas a assunção de um conjunto de precauções analíticas que orientam o olhar do pesquisador ao longo da análise. Conforme ressalta Portocarrero (2004), arqueologia e genealogia se articulam no próprio movimento da pesquisa, permitindo descrever as condições de possibilidade dos discursos e, simultaneamente, analisar seus efeitos, práticas e reconfigurações históricas. No caso desta dissertação, essa articulação orienta a leitura dos documentos selecionados como acontecimentos discursivos, possibilitando compreender as mutações do discurso do Escola Sem Partido após o esgotamento de sua forma legislativa centralizada. Dessa forma, a inspiração arqueogenealógica sustenta a análise do corpus não como conjunto de exemplos isolados, mas como materialidades discursivas inseridas em uma rede de saber-poder que atravessa o campo educacional contemporâneo, permitindo compreender continuidades, deslocamentos e atualizações desse discurso.

De maneira sistematizada, a metodologia desta pesquisa foi organizada em três movimentos analíticos articulados: a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a análise discursiva. A pesquisa bibliográfica teve como função construir o arcabouço teórico que sustenta a investigação, mobilizando autores centrais para a compreensão do neoliberalismo como racionalidade política (Harvey, 2008; Dardot; Laval, 2016), do neoconservadorismo e de seus efeitos no campo educacional (Moll, 2015; Miguel, 2016; Frigotto, 2017). A pesquisa documental concentrou-se na seleção e organização de materiais públicos — notícias, registros midiáticos e audiovisuais — compreendidos como práticas discursivas. A partir desse corpus, procedeu-se à análise discursiva inspirada na articulação arqueogenealógica, orientando a leitura dos documentos pela identificação de regularidades, deslocamentos e efeitos produzidos pelos enunciados analisados no campo educacional.

A análise dos documentos foi organizada a partir de eixos analíticos construídos no próprio percurso da pesquisa, em diálogo com o referencial teórico e com o material empírico. Esses eixos — como a figura do professor suspeito ou doutrinador, a noção de neutralidade, a vigilância informal e a moralização da educação — não foram concebidos como categorias a priori, mas como efeitos discursivos recorrentes, identificados na circulação dos enunciados associados ao discurso do Escola Sem Partido. No que se refere aos limites da pesquisa, destaca-se que o estudo não pretende esgotar todas as manifestações do referido discurso, nem oferecer uma explicação causal de seus efeitos, mas analisar determinadas materialidades discursivas situadas historicamente, a partir de um recorte temporal e documental específico. Assim, os resultados apresentados devem ser compreendidos como interpretações possíveis, ancoradas

em um referencial teórico-metodológico determinado, que privilegia a problematização dos discursos e de seus efeitos no campo educacional, sem a pretensão de generalização totalizante.

3 AS CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADES A PARTIR DA RACIONALIDADE NEOLIBERAL E NEOCONSERVADORA

Ao analisar o Escola Sem Partido (ESP) como discurso — e não apenas como proposta legislativa ou política educacional — torna-se necessário compreendê-lo a partir das condições históricas que possibilitaram sua emergência e circulação. Para Foucault (2008), o discurso não é a expressão de um sujeito individual, mas um conjunto de saberes reguladas historicamente. O autor argumenta que: “renunciaremos, pois, a ver no discurso um fenômeno de expressão [...] é, ao contrário, um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo.” (Foucault 2008, p. 61). A partir dessa formulação, torna-se possível compreender que os discursos não emergem de forma espontânea, nem se explicam por intenções individuais, mas se constituem no interior de sistemas de relações que delimitam o que pode ser dito, pensado e legitimado em determinado contexto histórico – o que se entende por condições de possibilidade.

Para Frigotto (2017, p. 18–19) é o capitalismo contemporâneo o terreno histórico no qual emerge o ESP. Para o autor, esse contexto é o que possibilita o aparecimento de discursos e iniciativas voltadas à reorganização da educação, articulando disputas sociais mais amplas e projetos de poder que ultrapassam o espaço escolar. Nesse sentido, a educação passa a ser progressivamente disputada como campo estratégico de regulação social, moral e política, evidenciando que o ESP não pode ser compreendido isoladamente, mas como expressão de tensões estruturais próprias desse contexto histórico (Frigotto, 2017).

Nesse sentido, o neoliberalismo e o neoconservadorismo se afirmam como racionalidades político-morais estruturantes do capitalismo contemporâneo, atravessando diferentes campos sociais e institucionais, entre os quais o campo educacional assume um lugar estratégico: o primeiro, orientado pela mercantilização da educação e pela responsabilização individual; o segundo, pela defesa de uma ordem moral tradicional. Embora distintos em suas ênfases, esses projetos coexistem e se articulam, produzindo efeitos convergentes sobre a educação, especialmente no controle do currículo, na vigilância das práticas pedagógicas e na normatização do trabalho docente. A confluência entre ambos participa da constituição de condições históricas e discursivas que organizam um campo de inteligibilidade no qual certos discursos passam a ser possíveis no âmbito educacional. (Harvey, 2008; Dardot; Laval, 2016).

Este capítulo, portanto, busca analisar o neoliberalismo e o neoconservadorismo enquanto racionalidades governamentais que incidem sobre o campo educacional, bem como o ponto de confluência entre ambas, de modo a explicitar as condições de possibilidade pelas

quais determinados discursos passam a ser possíveis no âmbito da educação. Parte-se da hipótese de que, à luz da arqueologia foucaultiana, são essas racionalidades — ainda plenamente vigentes — que contribuem para a compreensão da persistência e da contínua circulação desse discurso, mesmo após a revogação de suas principais expressões legais e institucionais.

O livro *O caminho da servidão*², de Friedrich Hayek³, publicado em 1944, é amplamente reconhecido como um dos marcos iniciais do pensamento neoliberal. Na obra, Hayek sustenta que a intervenção do Estado na economia representa uma ameaça à liberdade individual, não apenas no plano econômico, mas também no político, ao submeter os mecanismos de mercado a formas de controle centralizado que, segundo o autor, tenderiam a conduzir ao autoritarismo (Harvey, 2008). Para Hayek, a liberdade econômica constitui a base da liberdade política, pois somente em um mercado livre os indivíduos poderiam exercer plenamente sua autonomia. Essa formulação implicava uma crítica direta às políticas sociais e às formas de regulação econômica voltadas à proteção dos cidadãos, defendendo a limitação da ação estatal e a centralidade do mercado como princípio organizador da vida social. As ideias de Hayek exerceram forte influência sobre pensadores e lideranças políticas nas décadas posteriores à Segunda Guerra Mundial, contribuindo para a difusão do neoliberalismo a partir dos anos 1980, especialmente nos governos de Margaret Thatcher⁴, no Reino Unido, e Ronald Reagan⁵, nos Estados Unidos (Anderson, 1995).

² *O Caminho da Servidão* é um livro escrito por Friedrich Hayek, economista austríaco e vencedor do Prêmio Nobel de Economia em 1974. A obra se destaca como uma das principais referências na defesa do liberalismo clássico ou liberalismo econômico. No prefácio da edição original, Hayek admite que o conteúdo do livro é essencialmente político e deixa claro que não pretende disfarçá-lo sob o rótulo de filosofia social. O livro é amplamente considerado como uma das 100 obras mais influentes na história da humanidade.

³ Friedrich Hayek, assim como Milton Friedman, ganhou do Prêmio Nobel de Economia em 1974 e 1976, respectivamente. Ambos foram economistas centrais na formação do pensamento neoliberal. Hayek, da Escola Austríaca, argumentava que a intervenção estatal ameaçava a liberdade individual, defendendo o livre mercado como essencial para a eficiência e a preservação das liberdades. Friedman, da Escola de Chicago, destacou-se pelo monetarismo, propondo que o controle da oferta de dinheiro era a melhor forma de regular a economia, advogando por desregulamentação e privatização. Suas ideias influenciaram governos como os de Ronald Reagan e Margaret Thatcher, consolidando o neoliberalismo globalmente.

⁴ Margaret Hilda Thatcher, Baronesa Thatcher de Kesteven foi uma política britânica que serviu como primeira-ministra do Reino Unido de 1979 a 1990 e como líder da Oposição de 1975 a 1979. Ela foi a primeira mulher a ocupar o cargo de primeira-ministra e permaneceu no posto por mais tempo que qualquer outro líder britânico durante o século XX. Thatcher ficou conhecida pela alcunha "Dama de Ferro", um apelido dado por um jornalista soviético, em referência ao seu estilo firme de liderança. Durante seu governo, ela implementou uma série de políticas econômicas e sociais que ficaram conhecidas como Thatcherismo, caracterizadas por um foco no livre mercado, privatizações e a redução do papel do Estado na economia.

⁵ Ronald Wilson Reagan foi um ator e político norte-americano que atuou como o 40.º presidente dos Estados Unidos e o 33.º governador da Califórnia. Criado em pequenas cidades de Illinois, Reagan formou-se em economia e sociologia no Eureka College, após o que trabalhou como radialista esportivo. Em 1937, mudou-se para Hollywood, onde atuou como ator por quase três décadas, além de servir como presidente da *Screen Actors Guild* (SAG) e ser porta-voz da General Electric (GE). Sua carreira política começou a ganhar forma durante seu

Para Foucault (2008), no entanto, o neoliberalismo caracteriza-se não como um simples prolongamento do liberalismo clássico, mas como uma racionalidade governamental que introduz uma ruptura na arte de governar. Foucault argumenta que o neoliberalismo não apenas reforma as bases econômicas, mas reconfigura um estilo de governo que busca “regular o exercício global do poder político com base nos princípios de uma economia de mercado” (Foucault, 2008, p. 181). Nas palavras de Foucault (2008, p. 184), o “[...] problema é saber como mexer. É o problema da maneira de fazer, é o problema, digamos, do estilo governamental. [...] o governo num regime liberal é um governo **ativo**, é um governo **vigilante**, é um governo **intervencionista**.” Assim, o neoliberalismo não se limita a observar a sociedade, mas intervém nela ativamente, projetando a lógica da empresa e da concorrência sobre todas as instituições e relações sociais.

Pierre Dardot e Christian Laval (2016) avançam na compreensão dessa lógica ao caracterizá-lo, de maneira mais radical, como a *nova razão* do mundo contemporâneo. Os autores argumentam que o neoliberalismo constitui uma racionalidade abrangente que transforma os indivíduos em empreendedores de si mesmos, submetendo-os a uma pressão constante para maximizar sua produtividade, desempenho e valor humano em todas as dimensões da existência. Esse processo resulta na internalização de uma lógica de mercado nas relações sociais, educacionais e até pessoais, levando os indivíduos a se perceberem como unidades de investimento, sempre focados na autossuperação e no sucesso pessoal. A competição constante é incentivada como um valor central, gerando maior individualismo e a erosão de laços coletivos e formas de solidariedade. Dessa forma, Dardot e Laval (2016) evidenciam que o neoliberalismo redefine o modo como os indivíduos se relacionam com o trabalho, a educação e suas próprias vidas, criando novas formas de sujeição e controle social, a partir das quais determinados discursos, práticas e expectativas normativas passam a se tornar inteligíveis no campo educacional.

A partir desse percurso, torna-se possível identificar alguns movimentos centrais por meio dos quais a racionalidade neoliberal passa a incidir sobre o campo educacional. A análise se concentra, a partir daqui, em cinco dimensões que se articulam e se reforçam mutuamente: (i) a redefinição das funções do Estado, (ii) a centralidade dos dispositivos avaliativos, (iii) a responsabilização individual dos sujeitos, (iv) a centralidade da família e, de modo cada vez

trabalho para a GE. Inicialmente filiado ao Partido Democrata, Reagan mudou para o Partido Republicano em 1962, alegando que as mudanças ideológicas do Partido Democrata nas décadas anteriores influenciaram sua decisão.

mais evidente, (v) a reorganização das expectativas normativas que atravessam a escola. Essas dimensões não operam isoladamente; elas se encadeiam e se reforçam, produzindo critérios de visibilidade, julgamento e responsabilização que reorganizam a vida escolar.

(i) A **função do Estado** é profundamente redefinida no contexto da ascensão do neoliberalismo. A partir das décadas de 1960 e 1970, em meio a crises econômicas persistentes nas economias centrais — marcadas pela estagnação produtiva, pela inflação elevada e pelo esgotamento do modelo de crescimento do pós-guerra — pensadores neoliberais passaram a atribuir as causas dessas crises ao crescimento dos gastos públicos, à elevação da carga tributária e à intensificação da regulação estatal, compreendidos como entraves à eficiência econômica e à produtividade (Anderson, 1995; Harvey, 2008). Com base nesse diagnóstico, o neoliberalismo passou a defender uma reconfiguração do papel do Estado, orientada pela redução da intervenção estatal direta e pela ampliação da liberdade econômica como princípios organizadores da vida social (Anderson, 1995). Tal deslocamento, contudo, não implicou a retração do Estado, mas a redefinição de suas funções, agora voltadas à garantia das condições necessárias ao funcionamento do mercado e à afirmação da lógica mercantil como referência central das relações econômicas (Gonzalez; Costa, 2018, p. 2).

Dardot e Laval (2016, p. 275), porém, argumentam que o neoliberalismo promove uma transformação ativa e contínua da ação estatal, **que não se limita à regulação econômica**, mas alcança as próprias instituições públicas, progressivamente reorganizadas segundo a racionalidade da concorrência. O Estado passa a atuar como agente central na difusão da lógica do capital humano, da eficiência empresarial e da autoempreendedorização, estendendo esses princípios a esferas como a educação, a saúde e os modos de subjetivação (Dardot; Laval, 2016, p. 378). Trata-se, portanto, de uma racionalidade que redefine o papel do Estado na própria construção do mercado e na generalização da forma-empresa como modelo de governança e de conduta, produzindo relações sociais e modos de vida orientados pela norma concorrencial (Dardot; Laval, 2016, p. 16), o que contribui para a constituição de condições de possibilidade para a emergência de discursos voltados a regulação das práticas institucionais e pedagógicas.

Nesse sentido, a racionalidade neoliberal produz critérios de avaliação e julgamento que organizam o campo educacional segundo parâmetros de eficiência, desempenho e conformidade, tornando inteligíveis discursos voltados à regulação das práticas institucionais. Essa racionalidade abre caminho para que a escola seja reconfigurada a partir de uma lógica de governança empresarial, orientada por resultados, rentabilidade, “melhores desempenhos” e “redução de custos”, acompanhada de processos crescentes de padronização de serviços e soluções educacionais (Ball, 2014, p. 190; 194). Nesse contexto, as práticas pedagógicas

passam a ser avaliadas a partir de referenciais externos de mensuração e adequação, o que contribui para a redefinição das expectativas normativas que atravessam o trabalho docente. É nesse regime de inteligibilidade que se tornam possíveis enunciados que problematizam a politização do ensino, reivindicam neutralidade pedagógica e passam a operar como formas legítimas de regulação do espaço escolar, encontrando condições ampliadas de circulação no campo educacional (Foucault, 2007; Dardot; Laval, 2016).

(ii) A centralidade dos **dispositivos avaliativos** reorganiza o campo educacional segundo critérios de mensuração, comparação e visibilidade permanente, compondo um conjunto de condições históricas que tornam pensáveis e operáveis formas específicas de regulação da docência. Na racionalidade neoliberal, a avaliação deixa de operar prioritariamente como instrumento pedagógico e passa a funcionar como tecnologia de governo, reorganizando a escola a partir de parâmetros técnicos de eficiência, desempenho e conformidade. Como analisa Stephen Ball, sistemas de avaliação, métricas de desempenho e mecanismos de *accountability*⁶ reconfiguram a educação pública segundo lógicas empresariais, tornando práticas institucionais e pedagógicas continuamente visíveis, comparáveis e passíveis de intervenção (Ball, 2014). Nesse regime, a escola passa a operar como uma instituição mensurável, na qual processos educativos são traduzidos em indicadores, resultados e evidências quantificáveis, naturalizando formas de monitoramento e regulação que se apresentam como técnicas, objetivas e necessárias ao funcionamento do sistema educacional.

Isso se aprofunda quando analisada à luz das formulações de Michel Foucault sobre os dispositivos de poder disciplinar. Em *Vigiar e Punir*, o autor descreve o exame como uma técnica que articula vigilância e normalização, permitindo individualizar, classificar e tornar os sujeitos permanentemente visíveis nas instituições (Foucault, 2007). No contexto do neoliberalismo educacional, tais mecanismos reaparecem sob a forma de avaliações contínuas, rankings e relatórios de desempenho, que não se limitam a medir processos de ensino e aprendizagem, mas organizam o espaço escolar a partir de critérios de visibilidade, comparação e correção permanente. Nesse regime, práticas pedagógicas e institucionais passam a ser continuamente observadas, registradas e classificadas, naturalizando formas de controle que

⁶ O termo *accountability* refere-se a um conjunto de mecanismos de prestação de contas, monitoramento e controle baseados em auditorias, avaliações, indicadores e sistemas de verificação contínua. Conforme analisa Power (1997), a expansão da cultura da auditoria transforma a avaliação em tecnologia central de governo, deslocando a regulação das práticas do campo político para o campo técnico e gerencial. No campo educacional, esse regime se manifesta por meio de métricas de desempenho, rankings e sistemas de comparação que reconfiguram o trabalho docente e institucional, como analisado por Ball (2014).

operam por meio da antecipação, da mensuração e da normalização das condutas, sem recorrer explicitamente à coerção direta.

(iii) A **responsabilização individual** dos sujeitos opera por meio do deslocamento das obrigações e dos riscos do plano institucional e coletivo para o plano individual, convertendo questões estruturais em problemas de desempenho pessoal. Ao generalizar a concorrência como norma de conduta, o neoliberalismo produz sujeitos chamados a gerir a si mesmos como um “capital humano” que deve crescer indefinidamente e valorizar-se cada vez mais (Dardot; Laval, 2016, p. 31).

Essa forma de governo não se impõe prioritariamente por coerção externa, mas opera por meio de técnicas de governo que induzem os indivíduos a se conduzirem a si mesmos segundo determinados critérios normativos, característica central das formas modernas de governamentalidade (Foucault, 2008). Na racionalidade neoliberal, esse modo de governo articula-se à generalização da concorrência e à redefinição das funções do Estado, produzindo um deslocamento da responsabilidade pelas falhas e disfunções do plano institucional para o plano individual, o que favorece processos de culpabilização e normalização das condutas (Dardot; Laval, 2016).

Nesse encadeamento entre a redefinição das funções do Estado, a centralidade dos dispositivos avaliativos e a responsabilização individual dos sujeitos, constitui-se um arranjo governamental que reorganiza profundamente o campo educacional. A articulação entre critérios técnicos de mensuração, regimes permanentes de visibilidade e a internalização de exigências de desempenho desloca para o plano das condutas individuais a gestão dos riscos, dos resultados e das falhas institucionais, produzindo formas específicas de normalização das práticas escolares. Esse arranjo torna plausível a circulação de enunciados que problematizam a atuação docente, reivindicam neutralidade pedagógica e apresentam a vigilância das práticas educativas como resposta legítima diante de supostos desvios em relação às finalidades instituídas. Assim, práticas de controle e julgamento deixam de se apresentar como imposições externas e passam a operar como exigências normativas internalizadas, sustentadas por uma gramática técnico-moral que redefine o que pode ou não ser dito, feito e legitimado no espaço escolar (Foucault, 2007; Ball, 2014; Dardot; Laval, 2016).

(iv) Essa lógica da responsabilização individual, característica da racionalidade neoliberal, não se restringe à constituição de sujeitos isolados, mas se projeta sobre formas sociais específicas que passam a absorver os efeitos do recuo das políticas públicas. Entre essas formas, a **família ocupa um lugar central**, à medida que a retração do Estado e a redefinição dos direitos sociais deslocam para a esfera privada a gestão cotidiana dos riscos sociais, do

cuidado e da proteção. Nesse contexto, problemas historicamente compreendidos como questões coletivas passam a ser reinterpretados como responsabilidades individuais e familiares, reforçando processos de culpabilização e normalização das condutas (Harvey, 2008).

Esse deslocamento não implica a valorização da família como esfera afetiva ou moral, mas sua reconfiguração como instância estratégica de responsabilização. Conforme argumentam Dardot e Laval (2016), a generalização da concorrência e da lógica do capital humano produz sujeitos convocados a administrar a própria vida como um empreendimento permanente. Essa racionalidade, ao se estender às relações sociais, transforma a família em um espaço privilegiado de internalização das exigências de desempenho, gestão e investimento, ainda que tais exigências não se apresentem explicitamente como políticas familiares. A família passa, assim, a funcionar como mediadora entre a retração das garantias públicas e a exigência de autogerenciamento dos riscos sociais.

A análise desenvolvida por Biroli (2020) contribui para compreender como esse processo se materializa na organização social da família. Ao examinar os efeitos da privatização do cuidado e da proteção social, a autora demonstra que a família é progressivamente concebida como unidade privada responsável pelo bem-estar, pela segurança e pela reprodução cotidiana da vida. Nesse enquadramento, desigualdades estruturais e falhas institucionais tendem a ser reinterpretadas como problemas de gestão doméstica, naturalizando a transferência de responsabilidades do plano coletivo para o plano familiar e obscurecendo as determinações sociais que produzem o fracasso e a vulnerabilidade.

No campo educacional, esse reposicionamento produz efeitos decisivos. Quando a educação passa a ser tratada como investimento, a família é convocada a acompanhar desempenhos, monitorar trajetórias escolares, escolher instituições e cobrar resultados. A escola, por sua vez, tende a ser percebida como prestadora de serviços educacionais, enquanto o trabalho docente passa a ser avaliado a partir da capacidade de responder a expectativas externas de eficiência, previsibilidade e retorno do investimento realizado. Como analisa Ball (2014), essa reorganização subordina as práticas pedagógicas a métricas, indicadores e resultados mensuráveis, deslocando o foco da formação crítica para a entrega de desempenhos comparáveis e avaliáveis.

Esse arranjo contribui para a constituição de um ambiente institucional marcado pela redução do espaço de indeterminação pedagógica e pelo fortalecimento de mecanismos de cobrança, controle e vigilância das práticas escolares. Ao transformar a educação em objeto de investimento privado e a família em agente central de responsabilização, essa racionalidade

torna mais plausíveis discursos que reivindicam regulação e supervisão das práticas educativas como garantia de eficácia e de previsibilidade. Ao mesmo tempo, esse enquadramento favorece a produção de expectativas normativas sobre o que deve ser considerado adequado e aceitável na escola, abrindo passagem para a moralização do campo educacional (Ball, 2014; Dardot; Laval, 2016; Biroli, 2020).”

(v) Seguindo neste sentido, a **moralização da educação** constitui outra condição de possibilidade central para a inteligibilidade do discurso do Escola Sem Partido. Na racionalidade neoliberal, a intensificação dos mecanismos de responsabilização individual e de avaliação permanente não opera de forma moralmente neutra, mas se articula à produção de normas de conduta e de valores considerados legítimos no espaço escolar. Essa normatização das condutas, longe de ser neutra (Frigotto, 2017), incorpora expectativas morais que passam a orientar o funcionamento das instituições educacionais, redefinindo os limites do que é considerado legítimo no ensino e na formação (Dardot; Laval, 2016).

Nesse contexto, a escola passa a ser progressivamente atravessada por expectativas morais relativas à neutralidade, ao autocontrole e à adequação dos comportamentos, deslocando conflitos políticos, sociais e culturais para o registro da moral e dos valores. Como analisa Michael Apple (2015), esse processo se intensifica na articulação entre neoliberalismo e neoconservadorismo, na qual a defesa da eficiência, da responsabilização individual e da competição convive com a reafirmação de valores tradicionais ligados à família, à religião e à ordem social (Apple, 2015). A educação torna-se, assim, um terreno privilegiado de disputa moral, no qual determinados conteúdos, práticas e discursos passam a ser classificados como “adequados” ou “inadequados”, “neutros” ou “ideológicos”.

É nesse regime de moralização das condutas e das práticas educativas que certos discursos passam a encontrar maior ressonância e aceitabilidade social. A escola e o trabalho docente tornam-se progressivamente atravessados por expectativas morais que delimitam o que pode ou não ser ensinado, discutido ou problematizado, especialmente quando se trata de temas políticos, culturais ou relacionados à sexualidade e à diversidade. Nesse contexto, práticas pedagógicas voltadas ao debate crítico tendem a ser reinterpretadas não como parte constitutiva da formação escolar, mas como potenciais desvios em relação a uma ordem moral presumida, favorecendo a emergência de leituras que colocam o professor sob suspeita e passam a apresentar a vigilância como uma resposta justificável no interior desse regime moral.

A partir desses cinco eixos, observa-se que a racionalidade neoliberal não opera apenas por reformas econômicas ou administrativas, mas pela produção de um campo normativo em que a escola passa a ser governada por metas, métricas, responsabilização e padrões de conduta.

Esse regime produz uma gramática de avaliação e suspeição que torna plausível a demanda por vigilância e por controle moral das práticas educativas, deslocando conflitos políticos e pedagógicos para a chave da correção, da conformidade e da neutralidade. É justamente nesse terreno — já estruturado por mecanismos de governo e por expectativas normativas — que a racionalidade neoconservadora encontra condições de fortalecimento, ao oferecer uma resposta moral às transformações culturais e às disputas em torno da educação, elevando a família, a autoridade e a ordem como referências legítimas para regular o espaço escolar (Dardot; Laval, 2016; Apple, 2015).

Esse campo normativo, contudo, não se sustenta apenas por dispositivos técnicos de gestão ou por lógicas econômicas de eficiência. À medida que a racionalidade neoliberal reorganiza o campo educacional em torno da responsabilização individual, da mensuração e da conformidade, abre-se um espaço para a incorporação de respostas morais que buscam estabilizar os efeitos dessas transformações. É nesse ponto que a racionalidade neoconservadora passa a operar de forma articulada, oferecendo referenciais normativos capazes de conferir legitimidade moral a mecanismos de controle, vigilância e ordenamento das condutas no interior da escola.

No mesmo período em que a racionalidade neoliberal se consolida como forma de governo das condutas, o neoconservadorismo ganha força como resposta normativa às profundas transformações culturais, sociais e políticas do pós-guerra, especialmente a partir das décadas de 1960 e 1970. Conforme analisa Kristol (1995), essa racionalidade organiza-se em torno da defesa de valores morais considerados tradicionais, reafirmando a centralidade da família, da religião e da autoridade como referências legítimas de ordem social. Longe de se constituir como uma racionalidade antagônica ao neoliberalismo, o neoconservadorismo passa a articular-se a ele, oferecendo uma base moral capaz de legitimar a reorganização das condutas individuais e sociais em um contexto de reestruturação econômica. Essa articulação contribui para a naturalização de expectativas de disciplina, conformidade e controle, deslocando conflitos sociais e educacionais do campo da crítica política para o da moralização dos comportamentos e da normalização das práticas, com efeitos diretos sobre a maneira como a educação e o trabalho docente passam a ser regulados (Harvey, 2008; Silva, 1994).

Nesse contexto histórico, o neoconservadorismo se configura como uma resposta normativa às transformações do pós-guerra, articulando críticas às mudanças culturais, à ampliação de direitos e à intervenção estatal em áreas como o bem-estar social e a educação. Conforme observa Kristol (1995), tais transformações passam a ser interpretadas como fatores de enfraquecimento dos vínculos morais e da responsabilidade individual, deslocando conflitos

sociais e políticos para o registro da moral e dos valores. Processos como a secularização, a ampliação da autonomia individual e a valorização da igualdade são, assim, lidos como ameaças à coesão social e à autoridade tradicional (Moll, 2015a).

A partir dessas leituras, o neoconservadorismo estrutura-se por meio da defesa da autoridade, da hierarquia e da disciplina moral como princípios organizadores da vida social. Como analisa Moll (2015a; 2010), a insatisfação com o liberalismo americano, com formas moderadas de conservadorismo e com as políticas de bem-estar social, somada à oposição ao comunismo, contribuiu para a emergência de uma “nova geração de conservadores”. Nesse quadro, a intervenção estatal e os programas sociais passam a ser compreendidos não apenas como entraves à eficiência econômica, mas como fatores de corrosão dos vínculos morais e das responsabilidades individuais, ao deslocarem para o Estado funções consideradas próprias de instituições tidas como “naturais”, como a família, a igreja e a comunidade.

Essa leitura moralizante dos conflitos sociais sustenta-se, ainda segundo Moll (2015b), em uma matriz elitista e em uma interpretação de fundo calvinista que enfatiza o caráter falível da natureza humana e a necessidade permanente de contenção moral das majorias. A ampliação da participação política, a valorização do igualitarismo e a difusão da cultura popular passam a ser percebidas como ameaças à ordem social, reforçando a defesa de formas rígidas de autoridade e hierarquia como garantias de estabilidade social.

Nessa perspectiva, a democracia de massas é frequentemente tratada com suspeição, enquanto a autoridade moral aparece como condição indispensável para a preservação de valores considerados tradicionais. O neoconservadorismo, assim, consolida-se historicamente como um regime normativo que desloca tensões sociais e políticas para o campo da moral, legitimando hierarquias, desigualdades e práticas de controle das condutas individuais e coletivas.

Para além de sua caracterização como corrente ideológica ou conjunto de posições culturais conservadoras, o neoconservadorismo é aqui compreendido como uma racionalidade moral dotada de eficácia normativa, capaz de produzir valores, orientar julgamentos e regular condutas. Essa perspectiva encontra respaldo direto na análise de Brown (2024), que se afasta da leitura do neoconservadorismo como projeto intelectual ou tradição doutrinária e o analisa como uma racionalidade política-moral emergente, isto é, como um modo de organização do poder que produz uma cultura política específica e um determinado tipo de sujeito político.

Ao adotar esse deslocamento analítico, a autora enfatiza que o neoconservadorismo não se define por coerência ideológica ou homogeneidade social. Trata-se, antes, de uma formação política marcada por uma aliança heterogênea e contingente entre distintos grupos sociais,

religiosos e políticos, cuja unidade não decorre de um programa doutrinário comum, mas de uma **orientação moral compartilhada**. Essa orientação articula valores como autoridade, hierarquia, disciplina, patriotismo e defesa da família, funcionando como eixo normativo capaz de suturar diferenças internas e produzir efeitos regulatórios consistentes sobre a vida social (Brown, 2024).

Nesse sentido, a força do neoconservadorismo não reside na elaboração de um sistema teórico fechado, mas na sua capacidade de **moralizar conflitos sociais e políticos**, deslocando disputas estruturais para o registro dos valores, da virtude e da responsabilidade individual. Como observa Brown (2024), o neoconservadorismo se estrutura a partir da crença na possibilidade de **conectar poder e moralidade**, legitimando o exercício do poder político não por critérios democráticos ou procedimentais, mas pela afirmação de uma ordem moral concebida como necessária à coesão social e à preservação de determinados modos de vida.

Essa racionalidade moral não se opõe ao Estado nem à intervenção governamental. Ao contrário, o neoconservadorismo atribui ao Estado — incluindo a lei e as instituições públicas — a missão de atuar como **bússola moral da sociedade**, definindo o que é considerado correto, legítimo ou aceitável. Trata-se, portanto, de um **estatismo moral**, no qual a autoridade estatal é investida da função de regular comportamentos, normalizar condutas e reafirmar hierarquias sociais, em claro contraste com tradições liberais clássicas que associavam a moral à esfera privada ou à limitação do poder estatal (Brown, 2024).

Compreendido nesses termos, o neoconservadorismo opera como uma racionalidade moral que produz valores, estabelece critérios de julgamento e orienta práticas sociais, incidindo diretamente sobre corpos, comportamentos e formas de vida. Sua eficácia normativa não depende de adesão consciente ou coerência ideológica, mas da capacidade de converter disputas políticas em problemas morais, legitimando intervenções seletivas, práticas de vigilância e mecanismos de controle em nome da ordem, da autoridade e da preservação de valores considerados tradicionais. Para que essa racionalidade produza efeitos duráveis, contudo, ela necessita ancorar-se em dispositivos sociais capazes de traduzir tais valores abstratos em normas concretas de conduta e em instâncias reconhecidas de autoridade moral.

É nesse ponto que a família também adquire centralidade estratégica na racionalidade neoconservadora, deixando de operar apenas como valor cultural ou referência simbólica e passando a funcionar como dispositivo moral e político de regulação das condutas. Como demonstram Corrêa e Prado (2024), o neoconservadorismo não se limita à defesa abstrata da família, mas constitui uma estratégia política que a reposiciona como núcleo moral da ordem social, investindo-a de autoridade normativa para definir valores legítimos, comportamentos

aceitáveis e fronteiras morais da vida coletiva. Nesse movimento, conflitos sociais, políticos e educacionais são sistematicamente deslocados para o registro da moral familiar, convertendo divergências públicas em supostas ameaças à família.

A família, nesse enquadramento, é mobilizada como instância primária de autoridade, responsável pela moralização da infância e pela tutela dos processos formativos das novas gerações. A retórica da “proteção da criança” e do “fortalecimento dos vínculos familiares”, amplamente analisada por Corrêa e Prado (2024), opera como mecanismo de tradução da ofensiva antigênero para a gramática estatal, ocultando projetos autoritários sob vocabulários consagrados e socialmente legitimados. A infância passa a ser representada como território vulnerável, permanentemente ameaçado por influências externas — culturais, pedagógicas ou políticas — que exigiriam vigilância, controle e intervenção moral contínuos por parte da família.

Esse processo implica uma redefinição do papel do Estado, que não se retira da cena, mas passa a atuar como garantidor e promotor da autoridade familiar, sobretudo em chave heteronormativa e moralizante. Conforme argumentam Corrêa e Prado (2024), o familismo contemporâneo não se configura como ausência do Estado, mas como uma de suas condições de funcionamento, especialmente nas políticas sociais, educacionais e de direitos humanos. A família é reposicionada como espaço privilegiado de gestão do bem-estar, da formação do capital humano e da prevenção de riscos morais, deslocando responsabilidades coletivas para a esfera privada e naturalizando desigualdades estruturais.

Nesse contexto, gênero e sexualidade assumem papel central como focos privilegiados de pânico moral. As disputas em torno dessas temáticas são convertidas em ameaças à ordem familiar, à infância e à moral social, justificando práticas de vigilância, censura e controle. Como indicam Biroli (2018) e Apple (2002), esse enquadramento reforça hierarquias de gênero, sexualidade e autoridade, ao mesmo tempo em que legitima intervenções normativas sobre corpos, afetos e processos educativos. A família, assim, não apenas transmite valores, mas atua como operador ativo de normalização, produzindo critérios de julgamento moral que atravessam políticas públicas, discursos institucionais e práticas sociais.

Essa racionalidade moral articula-se, de modo decisivo, a uma matriz ética fortemente ancorada em tradições cristãs, especialmente de inspiração protestante e calvinista. Como analisa Moll (2015b), o neoconservadorismo constrói uma leitura moralizante da vida social fundada na concepção de uma natureza humana intrinsecamente falível, inclinada ao desvio e, portanto, permanentemente necessitada de contenção, disciplina e vigilância. Essa matriz associa culpa, pecado e responsabilidade individual, produzindo sujeitos convocados não

apenas a governar a si mesmos, mas também a vigiar e corrigir condutas alheias. A moral cristã, nesse registro, não opera como doutrina religiosa explícita, mas como um regime normativo que estrutura critérios de julgamento moral, orienta distinções entre comportamentos legítimos e ilegítimos e sustenta críticas recorrentes ao igualitarismo, à ampliação de direitos e à participação democrática ampliada, percebidos como ameaças à ordem social e à autoridade (Moll, 2015b; Barroco, 2015).

A centralidade atribuída à família desempenha papel estratégico na articulação entre neoliberalismo e neoconservadorismo ao funcionar como operador privilegiado de moralização e responsabilização social. Ao reposicionar a família como instância legítima de autoridade, conflitos estruturais — inclusive aqueles relacionados à educação — deixam de ser compreendidos como problemas políticos ou institucionais e passam a ser interpretados a partir de registros morais, associados a valores, deveres e responsabilidades individuais. Nesse movimento, a família torna-se o ponto de convergência entre a exigência neoliberal de responsabilização pelos resultados educacionais e a racionalidade neoconservadora de preservação da ordem moral, produzindo um enquadramento no qual a escola e o trabalho docente passam a ser avaliados não apenas por critérios pedagógicos, mas por sua conformidade a expectativas morais definidas pela racionalidade neoconservadora.

Essa convergência não se dá por simples sobreposição entre racionalidades, mas por reforço mútuo. Conforme argumentam Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo não elimina normas morais e políticas, mas as reconfigura por meio de mecanismos de incentivo, cálculo e responsabilização individual, convocando a família a assumir a gestão dos riscos sociais, dos investimentos educacionais e dos fracassos atribuídos aos sujeitos. A família passa, assim, a operar como unidade de autogestão, internalizando exigências de desempenho, eficiência e autocontrole próprias da racionalidade de mercado. O neoconservadorismo, por sua vez, investe essa mesma família de uma função moral distinta e complementar, concebendo-a como núcleo normativo da ordem social, responsável pela transmissão de valores, pela formação do caráter e pela contenção dos desvios, ao mesmo tempo em que a mobiliza como dispositivo de reprodução, autossustentação e autoproteção dessa racionalidade moral no espaço público (Biroli, 2018).

Como demonstra Wendy Brown (2024), o neoconservadorismo opera como uma racionalidade moral que busca conectar poder e moralidade, legitimando o exercício do poder político e social não por critérios democráticos ou procedimentais, mas pela afirmação de uma ordem moral concebida como necessária à coesão social e à preservação de determinados modos de vida. Essa racionalidade não se opõe ao Estado; ao contrário, atribui-lhe a função de

atuar como bússola moral da sociedade, definindo o que é correto, legítimo e aceitável. A moralização promovida pelo neoconservadorismo, portanto, não entra em contradição com a racionalidade neoliberal, mas ocupa o terreno por ela preparado: a desvalorização da autonomia política, da deliberação democrática e da responsabilidade coletiva cria as condições para a legitimação de formas autoritárias e moralizantes de governo.

Nesse arranjo, a família emerge como dispositivo híbrido, simultaneamente econômico e moral, no qual se articulam exigências de desempenho, obediência normativa e disciplina dos corpos e dos afetos. Como analisam Biroli (2018) e Apple (2002), gênero e sexualidade tornam-se focos privilegiados de pânico moral, convertidos em ameaças à infância, à autoridade parental e à ordem social. Do ponto de vista foucaultiano, essa operação pode ser compreendida como uma tecnologia de governamentalidade, na qual a família funciona como instância de normalização das condutas e de mediação entre o Estado e os sujeitos (Foucault, 2008; 2009). É nesse terreno historicamente produzido — marcado pela responsabilização neoliberal e pela moralização neoconservadora — que a escola passa a ser tensionada como espaço de disputa, e no qual se tornam inteligíveis discursos que reivindicam a defesa da família contra a escola, a proteção da infância contra o professor e a neutralidade como garantia de ordem.

A educação escolar constitui, nesse cenário, um campo sensível de disputa moral e política. Quando a escola aborda temas relacionados a gênero, sexualidade, diversidade cultural ou desigualdades sociais, tais práticas passam a ser interpretadas, no discurso neoconservador, como interferências indevidas na formação moral das crianças e como ameaças diretas à autoridade familiar. Não se trata apenas de discordâncias pedagógicas, mas de um enquadramento que desloca o debate educacional para o registro da moralidade. Como analisam Biroli, Machado e Vaggione (2020), a defesa da família opera, nesses contextos, como recurso político central para reinscrever conflitos sociais e culturais como problemas morais, convertendo disputas públicas em supostas ameaças à infância e à ordem social.

Esse deslocamento produz efeitos diretos sobre o trabalho docente e sobre o sentido atribuído à escola. Debates pedagógicos, escolhas curriculares e abordagens críticas passam a ser avaliados não a partir de critérios educacionais ou científicos, mas segundo parâmetros morais e normativos. A figura do professor é, assim, atravessada por suspeição permanente, não por falhas técnicas, mas por supostos desvios éticos, ideológicos ou morais. A proteção da infância e a preservação dos valores familiares tornam-se justificativas recorrentes para a vigilância sobre conteúdos, metodologias e práticas pedagógicas, legitimando intervenções que se apresentam como defesa da moral, da família e da ordem social (Biroli; Machado; Vaggione, 2020).

Inserida nesse quadro, a educação deixa de ser compreendida prioritariamente como espaço de formação crítica e passa a ser reconfigurada por racionalidades que articulam eficiência, controle e moralização. Conforme indicam Gonzales e Costa (2018), o campo educacional é atravessado por projetos concorrentes de formação do sujeito, nos quais o neoliberalismo enfatiza a adaptação às exigências do mercado, da produtividade e da competição, enquanto o neoconservadorismo reivindica a preservação de valores tradicionais, a homogeneidade cultural e a centralidade da moral familiar. Essa articulação incide sobre as políticas públicas educacionais, sobre a organização curricular e sobre o cotidiano escolar, tensionando o caráter público, laico e democrático da educação.

Nesse processo, a escola tende a ser reorganizada segundo critérios de desempenho, eficiência e conformidade normativa, afastando-se progressivamente de sua função social emancipatória. A educação passa a ser tratada como instrumento de adaptação às demandas econômicas e de reprodução de uma determinada ordem moral, favorecendo a incorporação de discursos conservadores sob justificativas como neutralidade, qualidade ou excelência educacional. Como indicam Gonzales e Costa (2018), Harvey (2008) e Moll (2015), esse movimento compromete o caráter inclusivo da educação e esvazia seu potencial crítico, ao subordinar a formação escolar tanto às exigências do mercado quanto à imposição de valores morais socialmente legitimados. Nesse contexto, a convergência entre o neoliberalismo e o neoconservadorismo intensifica os efeitos normativos sobre o campo educacional, criando um cenário de risco de regressão social (Silva, 1994), no qual a ênfase na eficiência econômica e na moralidade inflexível redefine as expectativas educacionais, marginaliza vozes críticas e dificulta a construção de um sistema educacional orientado pela equidade e pela inclusão.

É nesse terreno que se intensificam demandas por padronização curricular, controle dos conteúdos e limitação da autonomia docente. Como analisa Apple (2015), o neoconservadorismo não reivindica a retirada do Estado da educação, mas, ao contrário, exige um Estado forte para regular, monitorar e normalizar a ação dos professores. O que se observa é a passagem de uma autonomia profissional relativa para uma “autonomia regulamentada”, na qual o trabalho docente é cada vez mais padronizado, racionalizado e submetido a mecanismos de vigilância. O controle do professor torna-se, assim, um ponto estratégico da articulação entre racionalidade neoliberal e moralização neoconservadora da educação.

Essa articulação é sustentada por uma matriz moral fortemente ancorada em valores tradicionais, frequentemente associados a uma ética cristã de inspiração conservadora. Como analisa Moll (2015b) e Barroco (2015), essa moralidade não opera como doutrina religiosa explícita, mas como um regime normativo que estrutura critérios de julgamento das condutas,

associa responsabilidade individual à culpa e naturaliza hierarquias sociais. A educação, nesse contexto, passa a ser concebida como espaço de correção moral, no qual desvios comportamentais, diferenças culturais ou perspectivas críticas são tratados como sinais de desordem que demandariam contenção, disciplina e vigilância.

A família ocupa, nesse arranjo, uma posição estratégica. Ela passa a funcionar como ponto de articulação entre exigências de responsabilização individual, próprias da racionalidade neoliberal, e expectativas de conformidade moral, características do neoconservadorismo. Ao deslocar conflitos sociais, fracassos educacionais e tensões estruturais para o âmbito privado, a família torna-se o lugar onde se espera que sejam resolvidos problemas que são, em sua origem, coletivos e políticos. Trata-se de uma operação que reforça a responsabilização dos sujeitos e, simultaneamente, legitima a moralização das práticas educativas.

Nesse cenário, gênero e sexualidade assumem papel central como focos privilegiados de pânico moral. Temas relacionados à diversidade sexual, às identidades de gênero e às transformações nos arranjos familiares são mobilizados como ameaças à infância, à autoridade parental e à ordem social. Como analisam Biroli (2018) e Apple (2002), esse enquadramento legitima práticas de censura, vigilância e controle sobre a escola, ao mesmo tempo em que reforça hierarquias de gênero, sexualidade e autoridade. A escola passa a ser vigiada não apenas como espaço de ensino, mas como local de produção moral dos sujeitos.

É nesse terreno historicamente produzido — marcado pela articulação entre responsabilização neoliberal e moralização neoconservadora da educação — que se tornam inteligíveis discursos que reivindicam a defesa da família frente à escola, a proteção da infância frente ao professor e a neutralidade como garantia de ordem. Tais discursos não emergem como exceções ou desvios, mas como efeitos possíveis e socialmente legitimados dessa configuração. O Escola Sem Partido insere-se nesse contexto como acontecimento discursivo específico, cuja análise permitirá compreender como essas racionalidades se condensam, operam e produzem efeitos concretos sobre o trabalho docente, os currículos e o sentido público da educação.

4 Emergência, Consolidação e Mutação do Escola Sem Partido

“O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que e com o que se luta.”
(FOUCAULT, 1996, p. 10).

O livro organizado por Frigotto (2017) constitui uma referência central para compreender o Escola Sem Partido como um discurso marcado por contradições constitutivas. Ao utilizar aspas no termo “sem” no título *Escola “Sem” Partido*, o autor evidencia que, longe de expressar neutralidade ou apartidarismo, o movimento se estrutura a partir de uma tomada de posição política definida, orientada pela rejeição a determinadas visões de mundo, concepções de conhecimento, práticas educativas e valores democráticos. Nessa perspectiva, o Escola Sem Partido não se apresenta apenas como uma crítica pontual à escola ou à atuação docente, mas como uma discursividade que mobiliza a suspeição, a intolerância e a exclusão como princípios reguladores do campo educacional, incidindo diretamente sobre os fundamentos da liberdade de ensino e da própria democracia.

É a partir dessa compreensão que diferentes estudos passam a analisar o movimento como expressão de uma concepção conservadora de educação, sustentada pela defesa da neutralidade e pela oposição à presença explícita de debates políticos e ideológicos no espaço escolar (Hermida; Lira, 2020; Santos Júnior; Pinheiro; Sousa, 2023). Nessa chave discursiva, a atuação docente é frequentemente apresentada como ameaça à formação moral das crianças e adolescentes, deslocando conflitos pedagógicos e políticos para o registro da vigilância, da moralização e do controle. Tal narrativa, entretanto, tem sido amplamente problematizada por pesquisadores da área da educação, que evidenciam inconsistências teóricas, pedagógicas e epistemológicas nas propostas do movimento, bem como seus efeitos normativos e disciplinadores sobre a docência e o trabalho pedagógico (Picoli; Caregnato; Guimarães, 2022; Damke; Neves; Melo, 2020).

Ainda que se apresente publicamente como apartidário, o Escola Sem Partido atua, assim, como um movimento de orientação política conservadora, organizando e mobilizando setores alinhados a pautas reacionárias no campo educacional (Hermida; Lira, 2020). Conforme indicam Macedo e Alvarenga (2022), essa autodeclaração de neutralidade opera como estratégia discursiva, ao ocultar uma posição política definida e articulada a racionalidades neoliberais e neoconservadoras. Tal operação confere ao movimento eficácia no debate público, permitindo-lhe incidir sobre políticas educacionais, práticas escolares e representações sociais da docência, ao mesmo tempo em que nega sua própria inscrição no campo da disputa política, reforçando sua capacidade de produzir consensos e regimes de verdade no interior do campo educacional.

Considerando esse quadro, a análise dos materiais documentais mobilizados nesta pesquisa foi organizada a partir de três momentos analíticos, compreendidos não como períodos cronológicos rígidos, mas como configurações discursivas distintas do Escola Sem Partido. O

primeiro momento corresponde às formulações iniciais do movimento, ainda nos anos 2000, quando seus enunciados aparecem de forma mais dispersa e com menor capilaridade institucional. O segundo momento concentra-se no período de intensificação e maior visibilidade do discurso, especialmente a partir de 2015, com destaque para os anos de 2016 a 2019, quando o Escola Sem Partido se consolida como ofensiva discursiva articulada a iniciativas legislativas, campanhas midiáticas e práticas sistemáticas de vigilância da docência. O terceiro momento refere-se à configuração contemporânea desse discurso, marcada pela fragmentação e pela difusão de seus enunciados para além do movimento formal, operando por meio de discursos midiáticos, legislações pontuais, iniciativas locais e práticas sociais de controle e suspeição. A partir desses três momentos, a análise foi estruturada em categorias de análise— como perseguição e vigilância do professor, mobilização midiática, iniciativas legais e normatização da neutralidade — compreendidas não como categorias a priori, mas como efeitos recorrentes da circulação dos enunciados associados ao discurso do Escola Sem Partido no campo educacional.

4.1 PRIMEIRO MOMENTO – INÍCIO DOS ANOS 2000

No início dos anos 2000, o campo educacional brasileiro encontrava-se atravessado por transformações associadas à consolidação das políticas neoliberais implementadas ao longo da década de 1990. Conforme analisa Frigotto (2017), esse período foi marcado pela intensificação de processos de privatização, desregulamentação e reconfiguração do papel do Estado, cujos efeitos incidiram também sobre a educação. Nesse contexto, a escola passa a ser progressivamente mobilizada por discursos que a vinculam às exigências do mercado, à eficiência e à formação de competências, ainda que coexistam, de modo não isento de tensões, narrativas voltadas à ampliação de direitos, ao pluralismo e à valorização da diversidade. Trata-se, portanto, de um cenário discursivo heterogêneo, no qual diferentes racionalidades disputam sentidos acerca da função social da escola e do trabalho docente.

É nesse campo discursivo que emerge, em 2004, o Escola Sem Partido, idealizado pelo advogado Miguel Nagib. Conforme descreve Algebaile (2017, p. 64), o movimento apresenta-se inicialmente como uma iniciativa de estudantes e pais que denunciam a suposta “contaminação político-ideológica” nas escolas, da educação básica ao ensino superior. O discurso do ESP organiza-se, nesse momento, em torno da defesa da neutralidade e da crítica àquilo que denomina “doutrinação”, produzindo a figura do professor e do currículo como

potenciais vetores de instrumentalização política. Mais do que um programa pedagógico estruturado, observa-se a circulação de enunciados que reagem ao pensamento crítico, às leituras marxistas e às abordagens educacionais engajadas, apresentando-as como ameaças à formação dos estudantes.

Ainda que reivindique o pluralismo e o apartidarismo, o discurso inicial do Escola Sem Partido já mobiliza uma lógica de suspeição sobre a prática docente. Como indicam Espinosa e Queiroz (2017, p. 50), iniciativas dessa natureza dialogam com experiências internacionais que, sob a retórica da neutralidade, incentivam o monitoramento e a denúncia de professores identificados com posições críticas. Contudo, nesse primeiro momento, tais estratégias permanecem difusas e pouco institucionalizadas, não se articulando ainda a uma moralização explícita da educação nem à centralidade da família como instância reguladora. O discurso do ESP circula e produz suspeição, mas encontra limites em sua capacidade de operar como dispositivo normativo de amplo alcance, o que restringe sua eficácia política nesse período inicial.

A noção de “doutrinação ideológica” ocupa, desde o início, um lugar central no discurso do Escola Sem Partido, funcionando como operador que desloca o debate educacional do campo político para os registros moral e jurídico. Como observa Frigotto (2017), a denúncia da doutrinação não se dirige à presença de valores ou visões de mundo na escola de modo geral, mas incide seletivamente sobre perspectivas críticas que problematizam as desigualdades sociais, o capitalismo e as relações de poder. Ao reivindicar uma educação “neutra”, o discurso do ESP não elimina a dimensão política do ensino; ao contrário, produz um efeito específico de poder, ao naturalizar determinadas concepções de mundo como técnicas, objetivas ou universais, ao mesmo tempo em que classifica outras como ideológicas e ilegítimas. A neutralidade, nesse sentido, opera como estratégia discursiva de hierarquização dos saberes e de silenciamento de abordagens que desafiam a ordem social vigente.

Essa operação torna-se ainda mais evidente quando se observa, como analisa Miguel (2016), que o alvo inicial do Escola Sem Partido não é qualquer forma de intervenção política, mas aquilo que o movimento denomina “doutrinação marxista”, associada de maneira difusa à pedagogia crítica, ao pensamento de esquerda e à reflexão sobre os conflitos sociais. Ao construir o professor como potencial agente de manipulação ideológica, o discurso do ESP institui um regime de suspeição permanente sobre o trabalho docente e desloca o foco da educação como prática formativa para a educação como mera transmissão de conteúdos supostamente neutros. A crítica à doutrinação funciona, assim, como mecanismo de controle simbólico que redefine os limites do dizível no espaço escolar, antecipando formas de vigilância

e regulação que, embora ainda pouco institucionalizadas nesse período, já anunciam a racionalidade normativa que se consolidará posteriormente.

Apesar de produzir efeitos de suspeição sobre a prática docente, o discurso do Escola Sem Partido, em sua configuração inicial, não se traduz ainda em uma agenda legislativa robusta nem em um dispositivo normativo de largo alcance. Isso se explica, em grande medida, pela ausência de uma articulação moral capaz de mobilizar amplamente a sociedade em torno da escola como espaço de ameaça. Conforme indicam Frigotto (2017) e Miguel (2016), nesse momento o discurso do ESP concentra-se na denúncia genérica da “doutrinação ideológica”, sem incorporar de forma sistemática categorias como gênero, sexualidade, infância ou família, que mais tarde se tornarão centrais para a produção de pânicos morais no campo educacional. Sem essa ancoragem moral, o discurso permanece circunscrito a um registro predominantemente técnico-jurídico e retórico, o que limita sua capacidade de gerar consensos sociais amplos e de sustentar iniciativas legislativas com maior capilaridade institucional.

Essa fragilidade normativa não decorre de uma insuficiência organizacional do movimento, mas da inexistência, naquele momento, de um regime discursivo capaz de articular de maneira eficaz racionalidades políticas e morais em torno da educação. A escola ainda não se constitui como espaço privilegiado de disputa moral, nem o professor como ameaça direta à formação ética das crianças. Assim, embora o discurso da neutralidade e da crítica à doutrinação já circule, faltam-lhe as condições de possibilidade necessárias para operar como dispositivo de governo das condutas, o que explica sua baixa eficácia legislativa e sua limitada incidência institucional nesse período inicial.

À luz das condições de possibilidade discutidas no capítulo teórico, compreende-se que a emergência inicial do Escola Sem Partido se inscreve em um campo educacional já atravessado por racionalidades neoliberais que reconfiguram o papel do Estado, da escola e do sujeito, sobretudo por meio da valorização da eficiência, da responsabilização individual e da neutralidade como princípio normativo. Todavia, tais racionalidades ainda operam, nesse momento histórico, prioritariamente no plano da gestão e da organização do ensino, sem a incorporação sistemática de uma moralização conservadora da educação. As condições existentes sustentam a circulação do discurso, mas não sua consolidação como dispositivo normativo eficaz, indicando que sua força política dependerá de uma reconfiguração posterior dessas racionalidades.

A análise desse primeiro momento evidencia, portanto, que o Escola Sem Partido já se constitui, nos anos 2000, como um discurso identificável e recorrente, mas ainda incapaz de realizar a mutação discursiva necessária para se afirmar como dispositivo de regulação no

campo educacional. A ausência de uma articulação moral estruturante limita sua capacidade de mobilização social e de institucionalização legislativa, mantendo-o restrito a um registro técnico, retórico e jurídico. Esse limite não expressa uma falha do discurso, mas revela que as condições históricas disponíveis naquele período ainda não permitiam sua plena eficácia política. É somente a partir da reconfiguração dessas condições, em um contexto marcado pela intensificação das disputas morais, pela crise política e pela reorganização das direitas no Brasil, que o discurso do Escola Sem Partido sofrerá uma mutação decisiva — movimento que será analisado na etapa seguinte, correspondente ao período de 2015–2016.

4.2 SEGUNDO MOMENTO

A partir de meados da década de 2010, especialmente no contexto da crise política que culmina no impeachment de Dilma Rousseff, observa-se uma reconfiguração significativa das condições de possibilidade que sustentavam a circulação do discurso do Escola Sem Partido. Como analisa Frigotto (2017), esse período é marcado pela intensificação das ofensivas conservadoras no campo educacional, articuladas a um ambiente de instabilidade institucional, descrédito da política e fortalecimento de discursos autoritários. Nesse novo cenário, a educação passa a ocupar lugar central nas disputas morais e culturais, deixando de ser apenas objeto de gestão ou eficiência para tornar-se espaço privilegiado de conflito ideológico. Miguel (2016) aponta que o avanço do antipetismo e a reorganização das direitas no Brasil criam um ambiente propício à legitimação de narrativas que identificam a escola e o professor como ameaças à ordem social, moral e familiar. É nesse contexto que o discurso do Escola Sem Partido sofre uma mudança decisiva: deixa de operar predominantemente como crítica técnica à suposta “doutrinação” e passa a se articular de forma mais explícita a uma gramática moral, mobilizando categorias como gênero, família e infância. Essa reconfiguração das condições históricas e discursivas inaugura um novo momento de atuação do movimento, no qual sua capacidade de mobilização social e incidência normativa se amplia significativamente — movimento que será analisado a seguir, no período compreendido entre 2015 e 2018.

O discurso do Escola Sem Partido passa a operar de modo qualitativamente distinto a partir de 2015. O que até então se apresentava como um discurso reativo e relativamente periférico ganha densidade e capacidade de mobilização ao se articular de forma mais orgânica com redes conservadoras, incluindo entidades civis, organizações religiosas e partidos políticos. Impulsionado pelo ambiente polarizado que se intensifica após as manifestações de 2013 e,

sobretudo, pelo processo de impeachment de Dilma Rousseff, o discurso do ESP desloca-se para o centro das disputas educacionais, assumindo um papel ativo na redefinição dos limites do debate público sobre a escola. É nesse contexto que o movimento passa a mobilizar de maneira explícita a crítica à chamada “ideologia de gênero”, incidindo diretamente sobre o Plano Nacional de Educação (PNE) e contribuindo para a exclusão de metas voltadas ao enfrentamento das desigualdades de gênero (Penna, 2015). Esse episódio sinaliza uma curva decisiva: o discurso do Escola Sem Partido deixa de se restringir à denúncia genérica da “doutrinação” e passa a articular-se a pautas morais e culturais capazes de ampliar sua ressonância social (Espinosa; Queiroz, 2017, p. 51).

A partir dessa inflexão, observa-se a ampliação da incidência institucional do discurso do Escola Sem Partido, que passa a ser incorporado por partidos políticos e grupos conservadores sob a forma de projetos de lei em diferentes unidades da federação. Até julho de 2016, propostas inspiradas nos princípios do movimento já tramitavam ou haviam sido aprovadas em ao menos onze estados brasileiros, evidenciando a rápida expansão de sua agenda no campo legislativo (Espinosa; Queiroz, 2017, p. 51). Essa difusão normativa não representa apenas o fortalecimento organizacional do movimento, mas indica que seu discurso passa a operar como referência legítima para a regulação do trabalho docente, sinalizando a transição de uma circulação discursiva difusa para formas mais estáveis de normatização.

Além de sua tramitação formal, os projetos de lei inspirados no Escola Sem Partido passaram a produzir efeitos simbólicos relevantes no campo educacional ao deslocarem o debate sobre ensino para a esfera pública, midiática e institucional. No âmbito federal, proposições como o Projeto de Lei nº 7.180/2014, ao qual foi apensado o PL nº 867/2015, que propunha a inclusão do Programa Escola Sem Partido nas diretrizes da educação nacional, foram amplamente debatidas em comissões e audiências públicas na Câmara dos Deputados, mobilizando parlamentares, especialistas, entidades educacionais e movimentos sociais em torno de temas como neutralidade, liberdade de cátedra e autoridade pedagógica (Câmara dos Deputados, 2015). De modo semelhante, o Projeto de Lei do Senado nº 193/2016, que buscava incorporar os princípios do movimento à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi submetido a consultas públicas e debates no Senado Federal, ampliando a circulação do discurso em diferentes arenas institucionais (Senado Federal, 2016). Ainda que essas iniciativas não tenham resultado, nesse período, em alterações legislativas consolidadas, elas contribuíram decisivamente para intensificar a visibilidade do movimento, legitimar sua agenda no debate público e reforçar a centralidade da escola como espaço de disputa moral e política.

É nesse contexto de ampliação da visibilidade institucional que se torna mais evidente o conteúdo normativo subjacente a esses projetos. Embora formulados sob a retórica da neutralidade política e da proteção das convicções familiares, tanto o PL nº 7.180/2014 quanto o PL nº 193/2016 operam por meio de mecanismos discursivos seletivos. Ao analisar as justificativas, pareceres e intervenções parlamentares associadas a essas proposições, Miguel (2016, p. 602–610) demonstra que as referências recorrentes à “doutrinação ideológica”, à “violação da neutralidade” e ao “desrespeito às convicções morais da família” funcionam como eufemismos normativos voltados à interdição de debates sobre diversidade sexual, desigualdades de gênero e críticas às hierarquias sociais. Nos debates legislativos examinados pelo autor, a chamada “ideologia de gênero” emerge como ameaça difusa à infância e à autoridade parental, sendo mobilizada para justificar a limitação da atuação docente e a restrição de conteúdos considerados sensíveis. Assim, mesmo formulados em linguagem abstrata e aparentemente universalista, esses projetos produzem efeitos normativos concretos ao estabelecer um regime implícito de permissões e proibições, no qual determinados temas passam a ser progressivamente deslegitimados no espaço escolar. A ofensiva do Escola Sem Partido, portanto, não se restringe ao plano retórico, mas se inscreve em tentativas sistemáticas de reordenar o currículo e o trabalho docente a partir de uma gramática moral que transforma gênero e sexualidade em objetos privilegiados de controle legislativo.

Esse processo de consolidação é acompanhado por uma articulação cada vez mais explícita entre o discurso do Escola Sem Partido e redes políticas conservadoras. Como demonstram Espinosa e Queiroz (2017, p. 60), apesar de reivindicar neutralidade e apartidarismo, o movimento mantém vínculos estreitos com organizações e grupos conservadores, como o Instituto Millenium, o Movimento Brasil Livre e partidos políticos alinhados a pautas morais tradicionais. No Congresso Nacional, seus principais defensores apresentam conexões com setores evangélicos e mobilizam discursos em defesa da “família tradicional”, revelando que a neutralidade reivindicada funciona como estratégia discursiva de ocultamento de uma posição política definida.

Essa contradição torna-se central para compreender o funcionamento do discurso do Escola Sem Partido nesse período. Conforme apontam Espinosa e Queiroz (2017, p. 61), ao mesmo tempo em que o movimento afirma defender o pluralismo e o equilíbrio no debate educacional, ele desconsidera a exigência de apresentação equitativa de diferentes perspectivas socioculturais e políticas. A denominação aparentemente neutra opera, assim, como mecanismo de agregação de forças conservadoras e religiosas em torno de uma agenda moral, tensionando o próprio princípio do pluralismo que o movimento afirma proteger.

No plano pedagógico, essa inflexão discursiva se expressa de maneira particularmente incisiva na restrição de determinados temas no espaço escolar. Como analisa Algebaile (2017, p. 67), o Escola Sem Partido adota uma estratégia de linguagem generalista ao condenar a “doutrinação político-ideológica” e defender o respeito às “convicções morais, ideológicas e religiosas” das famílias. Embora os discursos e proposições legislativas não nomeiem explicitamente os conteúdos a serem excluídos, a análise de seu funcionamento revela a incidência seletiva sobre debates relacionados a gênero, orientação sexual, modelos familiares não tradicionais e perspectivas críticas no campo educacional.

A partir de 2015, o discurso do Escola Sem Partido passa a incorporar de forma sistemática temas relacionados a gênero e sexualidade como operadores centrais de produção de pânico moral no campo educacional. Como analisa Fernando Penna (2015), a retórica da chamada “ideologia de gênero” opera como um significante difuso, capaz de condensar diferentes medos sociais em torno da escola, apresentando-a como espaço de ameaça à infância e à autoridade familiar. Nesse movimento, o debate educacional é deslocado do plano pedagógico para o plano moral, no qual determinadas discussões passam a ser enquadradas como riscos iminentes à formação das crianças. Gaudencio Frigotto (2017) observa que esse desvio não se dá de forma espontânea, mas articula-se a um contexto mais amplo de ofensiva conservadora, no qual a educação é tomada como campo estratégico para a recomposição de valores tradicionais e para o combate a perspectivas críticas que questionam hierarquias sociais, de gênero e de sexualidade. Assim, gênero e sexualidade deixam de ser apenas temas de disputa curricular e passam a funcionar como dispositivos discursivos capazes de mobilizar afetos sociais intensos, como medo, urgência e ameaça.

A consolidação dessa gramática moral não produz efeitos apenas no plano discursivo ou legislativo, mas começa a autorizar práticas de vigilância social ainda difusas e pouco institucionalizadas no cotidiano escolar. Ao construir a escola como espaço de risco moral e o professor como potencial transgressor das convicções familiares, o discurso do Escola Sem Partido legitima a ideia de que a supervisão da prática docente não é apenas aceitável, mas necessária. Nesse cenário, a vigilância passa a ser compreendida como forma de proteção, e não como violação da autonomia pedagógica, deslocando o controle da esfera institucional para o âmbito das relações sociais. Pais, estudantes e agentes externos são progressivamente interpelados como sujeitos ativos na fiscalização do trabalho docente, ainda que sem dispositivos formais plenamente consolidados. Trata-se de um momento de transição, no qual a moralização do debate educacional começa a produzir efeitos práticos de observação,

exposição e denúncia, preparando o terreno para formas mais explícitas e sistemáticas de vigilância que se intensificarão posteriormente.

Essa legitimação da vigilância assume contornos explícitos no período imediatamente posterior às eleições de 2018, quando práticas de denúncia passam a ser publicamente incentivadas por agentes políticos vinculados ao discurso do Escola Sem Partido. Em 29 de outubro de 2018, a deputada estadual eleita em Santa Catarina Ana Caroline Campagnolo divulgou, por meio de suas redes sociais, a abertura de um canal informal destinado ao recebimento de denúncias contra professores, convocando estudantes a “filmagem ou gravação de todas as manifestações político-partidárias ou ideológicas” realizadas em sala de aula e a encaminhar os registros com identificação do docente, da escola e da cidade, sob a promessa de anonimato (R7 Notícias, 2018). A iniciativa, justificada como forma de “fiscalização” e proteção contra a suposta doutrinação, explicita a passagem da vigilância difusa para a incitação direta à delação como prática social legítima. Ainda que não amparada por legislação vigente, essa convocação produz efeitos concretos ao deslocar o controle do trabalho docente para o plano das relações sociais, construindo a denúncia como dever cívico e a exposição do professor como mecanismo aceitável de regulação moral. Trata-se de um acontecimento emblemático, pois evidencia que, antes mesmo da consolidação normativa ou de decisões judiciais definitivas, o discurso já operava como tecnologia de controle, antecipando práticas de gravação, perseguição e denúncia que se intensificariam nos anos seguintes.

Esse processo de moralização do discurso do Escola Sem Partido se intensifica à medida que categorias como família, infância e proteção são mobilizadas como fundamentos normativos para a intervenção sobre o trabalho docente. Conforme analisam Miguel (2016) e Algebaile (2017), a retórica da proteção da criança opera como estratégia de legitimação de práticas de controle e vigilância, ao construir o professor como potencial agente de violação das convicções morais familiares. Nesse enquadramento, a escola passa a ser representada como espaço de risco, no qual a presença de debates sobre diversidade, sexualidade ou desigualdades sociais é reinterpretada como ameaça direta à inocência infantil. A lógica da proteção, longe de constituir um princípio neutro, funciona como tecnologia de poder que autoriza a restrição de conteúdos, a suspeição permanente sobre a prática pedagógica e a redefinição dos limites do dizível no espaço escolar. Desse modo, o pânico moral em torno de gênero e sexualidade não apenas amplia a ressonância social do discurso do Escola Sem Partido, como também prepara o terreno para formas mais intensas de regulação e normatização da educação, articulando moralização, vigilância e responsabilização docente.

O professor deixa de ser representado apenas como agente de uma suposta “doutrinação ideológica” e passa a ser construído como ameaça moral à formação das crianças e à autoridade da família. Como analisa Miguel (2016), essa mudança discursiva desloca o conflito educacional para o campo da proteção moral, no qual a prática docente é enquadrada como potencial violação de direitos parentais e de valores familiares. Penna (2015) observa que, ao associar o professor à figura do manipulador ou do corruptor moral, o discurso do Escola Sem Partido produz um regime de suspeição permanente que redefine a relação pedagógica e fragiliza a autonomia docente. Nessa lógica, ensinar conteúdos relacionados a gênero, sexualidade ou desigualdades sociais deixa de ser compreendido como parte do processo formativo e passa a ser interpretado como transgressão moral. Algebaile (2017) destaca que essa construção discursiva legitima práticas de vigilância e denúncia, ao apresentar o controle da sala de aula como forma de proteção da infância. Como aponta Gaudencio Frigotto (2017), trata-se de um deslocamento profundo no modo de governar a educação: o professor é convertido em alvo prioritário de controle simbólico e normativo, abrindo caminho para dispositivos de exposição pública, gravações e canais de denúncia que se consolidarão nos anos seguintes. Assim, a figura do docente como ameaça moral constitui um elemento central da mutação discursiva do Escola Sem Partido, ao articular moralização, vigilância e responsabilização individual no campo educacional.

Ao tratar determinados temas como ameaças às concepções hegemônicas, o discurso do Escola Sem Partido consolida a neutralidade como operador moral, utilizado para limitar a circulação de abordagens associadas à diversidade e à problematização das desigualdades sociais. Nesse movimento, a escola passa a ser construída como espaço de risco moral e o professor como potencial agente de transgressão, o que aprofunda a mutação discursiva observada entre 2015 e 2018. Essa consolidação confere ao movimento maior capacidade de mobilização social e incidência normativa, mas também expõe tensões crescentes entre a expansão de seu discurso e os limites institucionais impostos pelo ordenamento jurídico e pelas garantias constitucionais da educação pública. É nesse ponto que o Escola Sem Partido, já fortalecido no plano moral e político, passa a enfrentar obstáculos decisivos à sua institucionalização como política educacional nacional.

Após alcançar elevada visibilidade no debate público e no campo legislativo entre 2015 e 2018, o Escola Sem Partido passa a enfrentar um processo de esgotamento enquanto projeto político-organizacional nacional. Em julho de **2019**, o próprio fundador do movimento, Miguel Nagib, anunciou publicamente o encerramento das atividades do Escola Sem Partido enquanto associação formal, alegando a ausência de apoio político e de financiamento para a continuidade

do projeto (Carta Capital, 2019). Em entrevistas concedidas naquele período, Nagib reconhece que, apesar da ampla difusão do discurso do movimento, suas proposições não avançaram de forma consistente no plano legislativo federal, tampouco receberam respaldo efetivo do governo eleito em 2018. Esse anúncio marca um ponto de mudança importante, no qual o Escola Sem Partido deixa de operar como organização centralizada e passa a existir sem uma coordenação formal unificada, ainda que seus enunciados continuem a circular no espaço público.

Paralelamente ao recuo organizacional do movimento, o campo jurídico passa a impor limites mais claros às tentativas de institucionalização do discurso do Escola Sem Partido. Em decisões proferidas em 2020, o Supremo Tribunal Federal declarou a inconstitucionalidade de leis estaduais e municipais inspiradas nos princípios do movimento, afirmando que tais normas violam fundamentos constitucionais como a liberdade de ensinar, o pluralismo de ideias e a vedação à censura no ambiente escolar (Brasil, STF, 2020a; Brasil, STF, 2020b). Entre essas decisões, destaca-se o julgamento que considerou inconstitucional a lei do estado de Alagoas baseada no ideário do Escola Sem Partido, por extrapolar competências legislativas e restringir indevidamente a autonomia pedagógica. Essas deliberações não apenas impedem a consolidação do projeto no plano jurídico-formal, como também sinalizam uma inflexão institucional relevante, na qual o Poder Judiciário passa a atuar como instância de contenção às tentativas de normatização do controle ideológico e moral da docência.

A comparação entre o primeiro momento de circulação do discurso do Escola Sem Partido, anterior a 2015, e sua reconfiguração a partir desse período evidencia uma mutação discursiva significativa. Na fase inicial, o movimento se organiza sobretudo como crítica à militância político-partidária atribuída a professores identificados com a esquerda, construindo a figura do “professor doutrinador” como inimigo a ser denunciado. Trata-se de um discurso ainda restrito a círculos jurídicos e intelectuais conservadores, que opera majoritariamente por meio de denúncias pontuais e da circulação de conteúdos em sites e plataformas digitais, sem ampla ramificação institucional. A partir de 2015, contudo, observa-se um deslocamento significativo no foco e na gramática do discurso: a crítica à doutrinação política cede lugar à produção de pânicos morais centrados em gênero e sexualidade, e o professor passa a ser representado não apenas como ideológico, mas como ameaça moral à infância e à autoridade familiar. Esse deslocamento amplia a base social do movimento, incorporando redes religiosas, organizações como o MBL e frentes parlamentares conservadoras, ao mesmo tempo em que altera seus instrumentos de ação. O que antes se expressava como denúncia episódica passa a operar por meio de projetos de lei, audiências públicas e práticas de vigilância comunitária,

convertendo o discurso do Escola Sem Partido em um dispositivo moral e normativo com maior capacidade de regular o trabalho docente e de intervir no campo educacional. Essa mutação não indica uma ruptura com a fase anterior, mas sua rearticulação em um novo regime discursivo, no qual moralização, vigilância e normatização se combinam de forma mais intensa e eficaz.

O conjunto desses deslocamentos permite afirmar que, nesse segundo momento, o discurso do Escola Sem Partido deixa definitivamente de operar como reação pontual à crítica pedagógica e se consolida como dispositivo moral e normativo de regulação da educação. Ao articular a denúncia da “doutrinação” à produção de pânicos morais em torno de gênero, sexualidade, infância e família, o movimento amplia sua capacidade de mobilização social e legitima a intervenção sobre o trabalho docente como forma de proteção moral. Como indicam Frigotto (2017) e Miguel (2016), essa consolidação não se explica apenas pela força organizativa do movimento, mas pela convergência entre racionalidades políticas e morais que passam a conferir inteligibilidade e legitimidade às suas proposições. A neutralidade, nesse contexto, deixa de funcionar como retórica defensiva e passa a operar como tecnologia de poder, capaz de hierarquizar saberes, restringir debates e autorizar mecanismos de vigilância.

Entretanto, essa consolidação discursiva não se converte plenamente em institucionalização jurídico-formal no plano nacional. O recuo organizacional do movimento e, sobretudo, as decisões do Supremo Tribunal Federal impõem limites decisivos à sua afirmação como política educacional estatal. O projeto é, assim, barrado enquanto proposta normativa centralizada, ainda que seus enunciados permaneçam socialmente operantes. É nesse deslocamento que se define a condição atual do discurso: impedido de se estabilizar como legislação nacional, mas capaz de se reatualizar por meio de práticas fragmentadas, iniciativas locais, dispositivos informais de vigilância e estratégias discursivas difusas. Esse rearranjo marca o encerramento do segundo momento e abre caminho para a etapa seguinte da análise, na qual o Escola Sem Partido passa a operar menos como projeto legislativo explícito e mais como racionalidade difusa que incide sobre a educação por meio de múltiplas mediações.

4.3 TERCEIRO MOMENTO

Encerrada a análise do Escola Sem Partido enquanto projeto político-jurídico centralizado, torna-se necessário deslocar o olhar para o modo como seus enunciados continuam a operar no presente. Se, no plano institucional, o movimento encontrou limites jurídicos claros que inviabilizaram sua consolidação enquanto política educacional de alcance

nacional, esse bloqueio não implicou a interrupção de seus efeitos no campo educacional. Ao contrário, observa-se um processo de reconfiguração discursiva no qual os princípios, termos e operadores morais associados ao Escola Sem Partido passam a circular de forma menos explícita, porém mais fragmentada, incorporando-se a iniciativas locais, discursos públicos e práticas cotidianas que incidem diretamente sobre a educação.

O ponto de partida desta etapa não é, portanto, a constatação do esgotamento do Escola Sem Partido, mas a análise de seus efeitos posteriores. O que se coloca em questão é de que maneira esse esgotamento produziu um deslocamento estratégico: o ESP deixa de se apresentar como um movimento identificável, com nome próprio e organização central, e passa a funcionar como uma racionalidade prática que orienta formas de vigilância, controle e moralização da escola. Esse deslocamento não se caracteriza por uma ruptura absoluta, mas por uma reconfiguração das condições de enunciação, na qual determinados enunciados — como neutralidade, proteção da infância, direitos da família e combate à “doutrinação” — permanecem operantes, ainda que sob novas regras de formação discursiva, tal como propõe Foucault (2008) ao afirmar que regularidades discursivas podem persistir mesmo quando se alteram as condições históricas de sua enunciação.

Dessa forma, o discurso do Escola Sem Partido, não sendo dependente de uma estrutura formal para produzir efeitos, passa a operar como um regime discursivo difuso, capaz de atravessar diferentes instâncias — legislativas, midiáticas e sociais — e de redefinir as expectativas normativas sobre o que pode ou não ser dito, ensinado e problematizado na escola. Essa compreensão aproxima-se diretamente da formulação de A ordem do discurso, na qual Foucault afirma que “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas é aquilo pelo qual e com o qual se luta, é o próprio poder de que procuramos assenhorear-nos” (Foucault, 1996, p. 2). Sob essa perspectiva, o Escola Sem Partido não precisa subsistir como projeto jurídico unificado para continuar operando como tecnologia de poder: seus enunciados circulam, são retomados e reatualizados em diferentes dispositivos, produzindo efeitos normativos duráveis sobre a prática docente e sobre os limites do debate escolar.

É a partir dessa nova mudança que esta etapa da análise se organiza. Em vez de retomar a genealogia do movimento ou reiterar os fundamentos teóricos já desenvolvidos, o foco recai sobre a observação das formas contemporâneas de funcionamento desse discurso, especialmente em sua dimensão prática. O interesse analítico desloca-se para os modos pelos quais o Escola Sem Partido, enquanto racionalidade, continua a governar condutas e a produzir efeitos de normalização no campo educacional, mesmo na ausência de uma política nacional

formalmente instituída. Essa virada do presente permite compreender que o impacto do ESP não se encerra com seu bloqueio jurídico, mas se prolonga e se reorganiza em novas formas de regulação da docência.

A perda de centralidade do Escola Sem Partido enquanto projeto legislativo nacional não resulta na interrupção de seus efeitos normativos sobre o campo educacional. Ao contrário, esse esgotamento jurídico produz um deslocamento na forma de operação do dispositivo, que passa a incidir por meio de iniciativas fragmentadas, localizadas e menos dependentes de uma regulação geral. Em vez de uma norma unificadora, observa-se a proliferação de ações pontuais no âmbito de câmaras municipais, assembleias legislativas, secretarias de educação e campanhas institucionais, que reinscrevem parcialmente os mesmos princípios reguladores anteriormente defendidos pelo movimento. Esse deslocamento pode ser compreendido como uma passagem da tentativa de normatização ampla para um “varejo” institucional, no qual diferentes instâncias passam a operar como pontos de difusão de expectativas normativas sobre o trabalho docente.

Essa reconfiguração não implica a perda de eficácia do discurso, mas sua adaptação a formas mais flexíveis e capilares de regulação. Tal dinâmica pode ser lida à luz das análises foucaultianas sobre o funcionamento do poder nas sociedades contemporâneas, nas quais o controle não se exerce prioritariamente por meio da lei, mas pela produção de normas que orientam condutas, definem limites do aceitável e produzem sujeitos ajustados a determinadas expectativas (Foucault, 2008). Nesse sentido, o Escola Sem Partido deixa de depender de uma formulação jurídica explícita para continuar operando como um conjunto de enunciados que regula práticas pedagógicas, deslocando o foco da legalidade para a normalização.

Paralelamente, ocorre uma mudança significativa nos mecanismos de controle da docência. Se, em sua fase inicial, o Escola Sem Partido apostava na institucionalização de sanções formais, no contexto atual observa-se o fortalecimento de práticas informais de vigilância, como denúncias, gravações de aulas, exposições públicas e circulação de acusações em redes sociais. Essas práticas produzem um efeito disciplinador que prescinde de punições legais diretas, operando sobretudo pela possibilidade permanente de observação e julgamento. Tal funcionamento dialoga com a racionalidade neoliberal analisada por Dardot e Laval (2016), na medida em que desloca a coerção externa para formas de responsabilização individual e autocontrole, levando o professor a ajustar preventivamente sua prática diante do risco constante de denúncia e exposição.

Nesse sentido, a instituição escolar passa a ser cada vez mais concebida como um espaço de gestão moral da infância, no qual a criança é apresentada como sujeito vulnerável a ser

protegido, a família como instância legítima de definição dos valores morais e o professor como agente potencialmente perigoso, cuja atuação deve ser monitorada. Essa configuração encontra ressonância nas análises de Apple (2002), ao evidenciar a convergência entre projetos conservadores e mecanismos de controle curricular e pedagógico, nos quais a escola é chamada a garantir a reprodução de valores morais e sociais considerados legítimos, em detrimento de práticas educativas críticas e problematizadoras.

Desse modo, a mutação do Escola Sem Partido não se limita a uma mudança de estratégia política, mas expressa uma transformação mais profunda no modo de governo da docência. Ao deixar de operar como lei nacional, o discurso do ESP ganha maior plasticidade e capacidade de adaptação, articulando-se a racionalidades que combinam moralização, responsabilização individual e vigilância difusa como formas privilegiadas de regulação do trabalho pedagógico. O que se observa, portanto, é a consolidação de um regime discursivo que continua a produzir efeitos normativos sobre a escola e sobre os professores, mesmo na ausência de um projeto jurídico centralizado que o sustente formalmente.

4.3.1 Lei 18.637/2023

Em Santa Catarina, a reconfiguração do discurso do Escola Sem Partido materializa-se de forma particularmente clara a partir da aprovação de iniciativas legislativas que, embora não mencionem explicitamente o movimento, reinscrevem seus operadores centrais sob novas formulações normativas. O primeiro acontecimento que marca esse momento atual é a aprovação, pela Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina, em novembro de 2022, e a posterior sanção, em 2023, da *Semana Escolar Estadual de Combate à Violência Institucional contra a Criança e o Adolescente* (Santa Catarina, 2023). A proposição foi apresentada pela deputada estadual Ana Campagnolo (PL) e insere, no âmbito das políticas educacionais estaduais, dispositivos que retomam diretamente pressupostos historicamente associados ao Escola Sem Partido

A Lei nº 18.637, de 2023, institui a realização anual dessa semana temática nas unidades escolares do estado, prevendo atividades voltadas à “conscientização” de professores, estudantes e responsáveis acerca de aspectos éticos e jurídicos da relação educacional (Santa Catarina, 2023). Entre seus eixos centrais, a legislação enfatiza o direito dos estudantes ao acesso a conteúdos considerados politicamente neutros, bem como o respeito às convicções morais das famílias na formação educacional das crianças e adolescentes. Ainda que o texto

legal evite qualquer menção direta ao Escola Sem Partido, seus enunciados retomam de forma inequívoca a lógica reguladora que sustentou os projetos vinculados ao movimento, especialmente no que se refere à suspeição lançada sobre a prática docente e à associação entre ensino de temas políticos e risco moral.

O conteúdo da lei detalha um conjunto de medidas que ampliam o alcance de sua intervenção sobre o cotidiano escolar. Entre elas, prevê-se a realização de palestras, debates e ações informativas voltadas à orientação jurídica da comunidade escolar, bem como a divulgação dos chamados “direitos dos estudantes” frente à atuação docente. A legislação também autoriza a afixação de cartazes em espaços visíveis das escolas, com orientações relativas aos deveres do professor e às limitações quanto à abordagem de temas políticos, ideológicos e morais em sala de aula (Santa Catarina, 2023). Esse dispositivo torna públicas expectativas normativas sobre a docência, transformando-as em parâmetro permanente de avaliação e controle da prática pedagógica.

A centralidade conferida aos chamados “direitos dos estudantes” na legislação analisada constitui um elemento decisivo para compreender sua lógica de funcionamento. Ao apresentar o estudante como sujeito a ser protegido de possíveis abusos ou desvios da prática docente, a lei reorganiza a relação pedagógica a partir de uma gramática jurídico-moral, na qual o professor passa a ocupar a posição de potencial infrator. Esse deslocamento contribui para a juridicização do cotidiano escolar, convertendo conflitos pedagógicos, debates curriculares e escolhas didáticas em situações passíveis de enquadramento normativo e vigilância. Tal racionalidade dialoga diretamente com a lógica neoliberal de responsabilização individual analisada por Dardot e Laval (2016), na medida em que transfere ao professor a obrigação permanente de justificar e gerenciar os riscos associados à sua prática, deslocando o foco da formação pedagógica para a prevenção de acusações.

A escolha da categoria “violência institucional” como eixo estruturante da política é central para compreender sua operação discursiva. Ao enquadrar determinadas práticas pedagógicas como potenciais formas de violência contra crianças e adolescentes, a lei desloca o foco da proteção de direitos educacionais para a regulação preventiva das condutas docentes. O que se apresenta como política de proteção da infância passa a funcionar, na prática, como um mecanismo de vigilância institucionalizado, no qual o professor é interpelado como sujeito potencialmente perigoso, devendo adequar sua atuação a critérios morais e ideológicos previamente definidos.

Outro aspecto central do dispositivo reside na indeterminação dos enunciados mobilizados pela legislação. Termos como “violência institucional”, “conteúdos politicamente

neutros” e “respeito às convicções morais das famílias” não são definidos de forma precisa no texto legal, abrindo margem para interpretações amplas e aplicações seletivas no cotidiano escolar. Essa imprecisão normativa não constitui uma fragilidade da lei, mas um de seus principais operadores de poder, na medida em que amplia o campo de incidência da vigilância e desloca para o professor a responsabilidade de antecipar possíveis acusações. Como indica Foucault (2008), as práticas discursivas produzem efeitos de normalização a partir de regras de formação que delimitam condutas possíveis, mesmo na ausência de sanções jurídicas diretas, fazendo com que a docência passe a operar sob uma lógica preventiva marcada pela autocensura e pelo cálculo permanente do risco.

Esse conjunto de elementos permite afirmar que, ainda que a legislação catarinense não mencione o Escola Sem Partido de forma explícita, o discurso que a sustenta é substancialmente o mesmo. Os enunciados centrais do movimento — neutralidade política, proteção da infância, primazia da moral familiar e suspeição da docência — reaparecem reorganizados sob uma nova gramática jurídica, mais cautelosa e menos suscetível a contestações constitucionais. Trata-se, portanto, de uma permanência discursiva que não depende da nomeação direta do movimento, mas da reativação de seus operadores fundamentais, agora distribuídos em outros dispositivos normativos e institucionais.

Esse deslocamento confirma a hipótese analítica desenvolvida ao longo desta pesquisa: o Escola Sem Partido não deve ser compreendido apenas como um projeto legislativo específico, mas como uma formação discursiva capaz de se reconfigurar diante de obstáculos jurídicos e políticos. Conforme discutido no capítulo teórico, os discursos não desaparecem quando bloqueados em uma de suas formas de enunciação, mas tendem a se reorganizar a partir das condições de possibilidade que lhes dão sustentação (foucault, 2008). No caso analisado, a interdição do ESP enquanto lei nacional não elimina seus efeitos, mas favorece sua fragmentação em iniciativas localizadas que preservam o mesmo regime de verdade sobre a escola e sobre o professor.

A legislação catarinense de 2023 pode ser interpretada, nesse sentido, como o primeiro exemplo concreto, no período pós-bloqueio jurídico, de uma reinscrição velada do Escola Sem Partido no campo educacional estadual. Ao operar por meio de categorias aparentemente consensuais — como “violência institucional”, “proteção da criança” e “direitos dos estudantes” — o dispositivo desloca o debate educacional para o plano moral, convertendo diferenças pedagógicas e disputas curriculares em potenciais violações éticas. Esse movimento produz um efeito central: a docência deixa de ser analisada a partir de critérios pedagógicos e passa a ser julgada segundo parâmetros morais externos à prática educativa.

Tal funcionamento articula-se diretamente às racionalidades analisadas no Capítulo 2. De um lado, a racionalidade neoliberal contribui para a individualização da responsabilidade docente, ao atribuir ao professor a obrigação de gerir permanentemente os riscos associados à sua prática, antecipando possíveis acusações e ajustando preventivamente seu discurso e suas escolhas pedagógicas (Dardot; Laval, 2016). De outro, a racionalidade neoconservadora fornece o conteúdo moral que orienta essa vigilância, ao reafirmar a centralidade da família, a defesa de valores tradicionais e a rejeição de abordagens críticas sobre temas políticos, sociais e culturais no espaço escolar.

A convergência entre essas racionalidades permite compreender por que a ausência do nome “Escola Sem Partido” não enfraquece o dispositivo, mas, ao contrário, amplia sua eficácia. Ao operar de forma fragmentada e difusa, a regulação do trabalho docente torna-se menos dependente de sanções legais diretas e mais apoiada em mecanismos simbólicos de controle, como a exposição pública, a denúncia e a produção de um clima permanente de suspeição. Como observa Apple (2002), esse tipo de controle moral da escola tende a se apresentar como defesa do senso comum e da ordem social, ao mesmo tempo em que deslegitima práticas pedagógicas críticas e reforça hierarquias de poder no interior do campo educacional.

Nesse contexto, Santa Catarina pode ser compreendida como um laboratório privilegiado da reconfiguração do discurso do Escola Sem Partido no período pós-bloqueio jurídico. É no âmbito estadual que se observa, de forma precoce e sistemática, a emergência de iniciativas legislativas já ajustadas às novas condições de possibilidade, nas quais os operadores centrais do movimento reaparecem dissociados de sua nomeação original. Tal funcionamento confirma a análise foucaultiana segundo a qual o discurso não depende de uma estrutura formal unificada para produzir efeitos, uma vez que “não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas é aquilo pelo qual e com o qual se luta” (foucault, 1996). O caso catarinense, ao articular protagonismo político local, ressonância midiática e institucionalização de mecanismos de vigilância, permite observar com nitidez como o ESP se reinscreve como racionalidade difusa e prática social normalizadora no presente.

Dessa forma, o caso catarinense sustenta empiricamente a compreensão do Escola Sem Partido como um dispositivo que sobrevive ao seu próprio esgotamento jurídico. Longe de representar um episódio isolado, a Lei nº 18.637/2023 inaugura uma nova fase de atuação do discurso, caracterizada pela fragmentação, pela adaptação estratégica e pela incorporação de seus princípios a políticas públicas que operam sob outras denominações. Esse primeiro acontecimento, portanto, não apenas marca a reentrada do ESP no cenário educacional estadual,

mas evidencia a capacidade do discurso de se recompor e de continuar governando a docência no presente.

A implementação dessa legislação articula-se a iniciativas anteriores no estado, como a criação, em 2018, de canais informais de denúncia de supostas “doutrinações políticas” em sala de aula, também associados à atuação da mesma parlamentar (Campagnolo, 2018). Essa continuidade evidencia que o caso catarinense não constitui um episódio isolado, mas a consolidação de um conjunto de práticas que vêm sendo progressivamente legitimadas no campo educacional. Ao institucionalizar esses enunciados por meio de uma política pública estadual, ainda que sob nova roupagem, Santa Catarina torna-se um espaço privilegiado para observar como os princípios do Escola Sem Partido continuam a produzir efeitos normativos no presente, agora operando de forma velada, fragmentada e juridicamente adaptada.

4.3.2 Discurso midiático - João Rodrigues

No plano discursivo-midiático, a reconfiguração do Escola Sem Partido manifesta-se de forma particularmente explícita em falas públicas de autoridades políticas que passam a produzir, em nome da proteção da infância, da família e da sociedade, enunciados normativos sobre a escola e sobre o trabalho docente. Diferentemente das iniciativas legislativas analisadas anteriormente, essas falas não operam por meio de dispositivos jurídicos formais, mas por intervenções discursivas diretas, marcadas por forte carga moral, tom imperativo e apelo à ordem social. Trata-se, portanto, de um segundo acontecimento empírico desta etapa da análise, no qual o discurso do Escola Sem Partido se atualiza na cena pública como produção de verdade, legitimando práticas de silenciamento, vigilância e exclusão no interior da escola.

A seguir, apresenta-se a transcrição integral de uma fala pública do prefeito de Chapecó, João Rodrigues, proferida em **20 de março de 2024**, durante um pronunciamento amplamente divulgado em redes sociais e posteriormente repercutido por meios de comunicação locais e nacionais. A fala ocorre em um contexto de denúncias públicas de suposta “doutrinação política” em salas de aula da rede municipal de ensino, dirigidas a professoras acusadas de promover discursos associados à esquerda política. Dirigindo-se explicitamente ao corpo docente, o prefeito adota um tom de advertência e confronto, afirmando que professores que não concordassem com a orientação por ele defendida deveriam “sair” da rede pública municipal. Opta-se por manter a literalidade da fala, preservando sua estrutura, vocabulário e tom, por compreender que esses elementos constituem parte central do funcionamento

discursivo analisado. A transcrição é apresentada como material empírico, a partir do qual serão extraídos, nos itens subsequentes, os enunciados que estruturam a retórica de proteção da infância, a construção do inimigo interno e a normalização do silenciamento docente (Rodrigues, 2024).

Ok, então só gostaria... não estou ameaçando, querido, estou apenas compartilhando... A sua posição me parece um pouco idiota, você fica em silêncio enquanto a gente fala.... Precisa respeitar a criança que tá em sala e o pai que tá trabalhando o dia inteirinho fora de casa, porque coloca nas mãos de vocês o bem mais precioso. E vocês têm obrigação de cuidar dos filhos do povo dessa terra com qualidade, com respeito. Não é fazendo lavagem cerebral em ninguém. Ninguém tem direito a isso. Você também não tem. Preste atenção: só queremos respeito. Todo instante, nessa rede pública municipal de Chapecó, você vai aprender: não pense que você é professor doutrinador. Você vai chegar em qualquer sala de aula... fique na sua, em silêncio. Isso é sala de aula. Como você exige silêncio do seu aluno, eu exijo silêncio da sua parte. Caso contrário, saia. Não tá interessado, saia. Presta atenção: você e quem não quiser, saia. É assim que funciona. Chega. Você não pode confundir liberdade com liberdade ideológica burra, hipócrita, que alguns colocam na cabeça do nosso povo. Não é esquerda, não é direita, não é nada. É educação. Estão brincando com isso, rapaz. Você pensa que tá onde? Não tem outro caminho. O caminho é da liberdade, é do emprego, é da dedicação, é de um futuro melhor. O outro caminho é fracasso, fundo do poço, morador de rua, drogado, dependente químico. A escolha é nossa. Nós escolhemos o sucesso e temos a melhor equipe para isso. Quem quer o sucesso, continue conosco. Quem não quer, a porta da rua é a serventia da casa. Obrigado (Rodrigues, 2024).

A fala analisada é enunciada a partir de uma posição institucional de autoridade política, o que condiciona de maneira decisiva seu funcionamento discursivo. Ao falar na condição de prefeito, João Rodrigues não se coloca como participante de um debate público, mas como instância legítima de comando e julgamento sobre a escola e sobre o trabalho docente. Essa posição se expressa no tom imperativo e na recusa explícita do diálogo, visível em enunciados como *“você fica em silêncio enquanto a gente fala”* e *“como você exige silêncio do seu aluno, eu exijo silêncio da sua parte”* (Rodrigues, 2024). O professor não é reconhecido como sujeito autorizado a produzir discurso, mas como alguém cuja fala deve ser contida e regulada.

Esse funcionamento pode ser compreendido à luz do que Foucault (1996) analisa em *A ordem do discurso* como os procedimentos de controle, seleção e hierarquização da palavra. Não se trata apenas de dizer algo sobre a escola, mas de definir **quem pode falar, a partir de que posição e com que efeitos de verdade**. Ao exigir silêncio do professor, o enunciador não apenas impõe uma norma comportamental, mas reafirma uma assimetria discursiva na qual determinadas vozes são legitimadas enquanto outras são desqualificadas ou interditas.

A autoridade política, no entanto, não se sustenta apenas no cargo institucional ocupado, mas é reforçada pela mobilização de referências morais socialmente incontestáveis. Ao afirmar ser necessário *“respeitar a criança que tá em sala e o pai que tá trabalhando o dia inteirinho fora de casa”*, o prefeito constrói sua fala como expressão dos interesses da infância, da família

trabalhadora e do “povo dessa terra”. Trata-se de uma estratégia recorrente nos discursos associados ao Escola Sem Partido, que consiste em falar em nome de sujeitos moralmente protegidos para neutralizar o dissenso e interditar posições críticas no campo educacional.

Nesse ponto, a análise dialoga diretamente com o que Apple (2002) identifica como a centralidade da família e dos valores tradicionais na regulação conservadora da escola e do currículo. A família é alçada à condição de instância moral superior, enquanto a escola e o professor passam a ser concebidos como espaços e sujeitos que devem obedecer a essa moralidade previamente definida. Frigotto (2017) observa que esse deslocamento opera uma inversão fundamental: a educação deixa de ser compreendida como espaço de formação crítica e passa a ser tratada como local de risco moral, permanentemente suspeito de desvio ideológico.

Além disso, a fala do prefeito produz uma responsabilização individualizada do professor, evidente em formulações como “*vocês têm obrigação de cuidar dos filhos do povo dessa terra*” (Rodrigues, 2024). Essa interpelação articula-se à racionalidade neoliberal analisada por Dardot e Laval (2016), na qual os sujeitos são convocados a gerir continuamente os riscos associados à sua atuação. O docente é chamado a antecipar acusações, a autocontrolar sua fala e a ajustar preventivamente suas práticas pedagógicas, sob a ameaça explícita de exclusão — “*quem não quiser, saia*”.

Nesse sentido, a fala não se limita a expressar uma opinião política, mas opera como dispositivo de produção de verdade sobre a escola e sobre a docência. Ao falar “em nome” da criança, da família e da sociedade, a autoridade política institui um regime discursivo no qual o silenciamento docente aparece como condição necessária para a proteção da infância e para a preservação da ordem social. É nesse ponto que o discurso do Escola Sem Partido reaparece de forma implícita: não mais como projeto formal ou nomeado, mas como matriz normativa que define os limites do dizível, do ensinável e do pensável no interior da escola, reafirmando mecanismos de controle e normalização já analisados ao longo desta pesquisa.

Além disso, a fala do prefeito também é atravessada por uma retórica de proteção que opera pela produção de um cenário de ameaça iminente à infância e à ordem social. Esse efeito não se constrói por meio da apresentação de fatos ou evidências, mas pela mobilização de imagens morais extremadas, como se observa na acusação de “*lavagem cerebral*” dirigida à prática docente (Rodrigues, 2024). Ao acionar essa expressão, o discurso produz a ideia de que a escola se tornou um espaço de risco, no qual crianças estariam vulneráveis a processos de corrupção moral conduzidos por professores.

O pânico moral se intensifica na medida em que a fala associa diretamente a atuação docente a consequências sociais graves e irreversíveis. Ao estabelecer uma oposição radical

entre dois caminhos — “*o caminho da liberdade, do emprego, da dedicação*” versus “*o fracasso, fundo do poço, morador de rua, drogado, dependente químico*” — o discurso constrói uma narrativa binária que transforma a educação em um campo de salvação ou perdição (Rodrigues, 2024). Nessa lógica, qualquer prática pedagógica que escape aos limites morais definidos pelo enunciador passa a ser interpretada como ameaça direta ao futuro das crianças e da sociedade.

Esse funcionamento discursivo dialoga com o que Apple (2002) identifica como uma estratégia típica das ofensivas conservadoras no campo educacional: a conversão de disputas pedagógicas e curriculares em problemas morais, nos quais a escola deixa de ser espaço de reflexão e passa a ser tratada como local de perigo. A retórica da proteção, nesse sentido, não visa garantir direitos educacionais, mas legitimar mecanismos de controle sobre o trabalho docente, apresentados como medidas necessárias para evitar um mal maior.

Ao operar dessa forma, o discurso desloca o debate educacional para um plano afetivo e moral, no qual o medo e a urgência substituem a argumentação pedagógica. Trata-se de um efeito central do pânico moral: criar um clima no qual o silenciamento do professor não apenas se torna aceitável, mas aparece como dever ético em nome da proteção da infância.

A produção do pânico moral articula-se diretamente à construção da figura do “professor doutrinador” como inimigo interno da escola. Essa figura emerge de modo explícito quando o prefeito afirma: “*não pense que você é professor doutrinador*” (Rodrigues, 2024). O enunciado não se dirige a um caso específico, mas funciona como interpelação generalizada, lançando suspeita sobre o conjunto da categoria docente.

Nesse processo, o professor deixa de ser reconhecido como profissional da educação e passa a ser representado como sujeito potencialmente perigoso, alguém que precisa ser permanentemente vigiado e contido. A figura do “doutrinador” cumpre, assim, uma função política precisa: ela permite deslocar conflitos sociais e ideológicos mais amplos para o interior da escola, transformando o docente em responsável direto por supostos desvios morais e políticos das novas gerações.

Esse mecanismo é central no funcionamento discursivo do Escola Sem Partido. Como observam Frigotto (2017) e Macedo e Alvarenga (2022), a acusação de doutrinação não depende de comprovação empírica, pois opera como categoria moral difusa, capaz de ser acionada sempre que o professor aborda temas considerados sensíveis. No caso analisado, essa lógica se radicaliza ao ser enunciada por uma autoridade política, que não apenas nomeia o inimigo, mas indica a sanção correspondente: “*quem não quiser, saia*” (Rodrigues, 2024).

Sob essa lógica, o inimigo não é externo à escola, mas interno: é o próprio professor que, ao falar demais, ao problematizar ou ao questionar, passa a encarnar a ameaça. Essa construção legitima práticas de exclusão simbólica e material, ao mesmo tempo em que naturaliza a ideia de que o espaço escolar deve ser purificado de discursos considerados desviantes.

O funcionamento normativo da fala se sustenta, ainda, em um vocabulário recorrente que organiza o campo do dizível na escola. Termos como “*lavagem cerebral*”, “*liberdade ideológica burra*”, “*respeito*” e “*educação*” são mobilizados de forma imprecisa, porém altamente eficaz, operando como marcadores morais que delimitam fronteiras entre o aceitável e o inaceitável (Rodrigues, 2024). A ausência de definição desses termos não fragiliza o discurso; ao contrário, amplia sua capacidade de aplicação a diferentes situações e sujeitos.

Nesse vocabulário, a ideia de neutralidade aparece de forma implícita, associada à exigência de silêncio docente e à recusa explícita do debate político: “*não é esquerda, não é direita, não é nada. É educação*”. Essa formulação reproduz um dos enunciados centrais do Escola Sem Partido, segundo o qual a escola deve se limitar à transmissão de conteúdos supostamente neutros, esvaziados de conflito e historicidade.

A família, por sua vez, é reiteradamente evocada como referência moral última, funcionando como critério externo de validação da prática pedagógica. Ao falar em nome do “*pai que trabalha o dia inteiro fora de casa*”, o discurso reafirma a centralidade da família como instância reguladora da escola, deslocando para fora do campo educacional a definição do que pode ou não ser ensinado. Esse movimento reforça o que Dardot e Laval (2016) descrevem como a convergência entre racionalidade neoliberal e moralismo conservador: a escola é convocada a formar sujeitos ajustados, disciplinados e produtivos, evitando qualquer questionamento que possa gerar conflito.

Por fim, o vocabulário mobilizado associa educação crítica a desordem, fracasso e degeneração social, enquanto identifica obediência, silêncio e conformidade como caminhos legítimos para o sucesso. Trata-se de uma gramática moral que não apenas regula o discurso docente, mas produz efeitos subjetivos duradouros, ao redefinir o que significa ser professor, aluno e cidadão no interior da escola.

A análise da fala do prefeito de Chapecó permite compreender de forma particularmente nítida como o discurso do Escola Sem Partido se reinscreve no presente por meio de enunciados públicos que produzem efeitos normativos sobre a escola, mesmo na ausência de dispositivos jurídicos explícitos que o sustentem. Ao mobilizar uma retórica de proteção da infância, ao construir o professor como potencial inimigo interno e ao instaurar um vocabulário moral que

associa educação crítica a risco e desordem, a fala analisada opera como tecnologia discursiva de governo das condutas docentes. Trata-se de um funcionamento que não depende da formalização legal para exercer controle, mas que atua pela produção de verdades socialmente legitimadas, capazes de orientar práticas de silenciamento, autocensura e vigilância difusa no interior da escola. Nesse sentido, o vídeo de João Rodrigues não constitui um episódio isolado ou meramente retórico, mas uma prática discursiva que evidencia a mutação do Escola Sem Partido em regime discursivo difuso, adaptado às condições do presente e plenamente articulado às racionalidades neoliberais e neoconservadoras analisadas ao longo desta pesquisa.

4.3.3 Vigilância, Censura e perseguição à professores

Em outubro de 2023, a perseguição ideológica a professores tornou-se objeto de debate institucional explícito no âmbito do Estado brasileiro, a partir da realização de uma audiência pública promovida pelas Comissões de Educação e de Direitos Humanos da Câmara dos Deputados. A audiência contou com a participação do Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi/MEC), além de pesquisadores, docentes e representantes de movimentos educacionais, com o objetivo de discutir denúncias recorrentes de perseguição, censura e intimidação dirigidas a professores em todo o país (Brasil, 2023). Durante a audiência, o representante do Ministério da Educação destacou que a perseguição aos docentes compromete diretamente o direito à educação dos estudantes, ao afetar o exercício da liberdade de ensinar e o funcionamento cotidiano das instituições escolares.

Na ocasião, foi enfatizado que tais práticas não se limitam a episódios isolados, mas vêm se disseminando de forma recorrente nos sistemas de ensino, manifestando-se por meio de denúncias públicas, questionamentos agressivos, tentativas de censura e constrangimentos institucionais. A leitura do preâmbulo da Constituição Federal, realizada durante a audiência, reforçou o caráter normativo do debate, ao recolocar em questão princípios como a pluralidade de ideias, o respeito à diversidade e a autonomia pedagógica, ao mesmo tempo em que evidenciou a tensão existente entre esses princípios constitucionais e práticas sociais que têm produzido medo e silenciamento no interior das escolas (Brasil, 2023).

Esse cenário institucional é corroborado por dados empíricos de abrangência nacional. Em dezembro de 2025, foi divulgada a pesquisa *A violência contra educadoras/es como ameaça à educação democrática*, realizada pelo Observatório Nacional da Violência Contra

Educadoras/es (ONVE), vinculado à Universidade Federal Fluminense, em parceria com o Ministério da Educação. O levantamento revelou que nove em cada dez professores da educação básica e superior, das redes pública e privada, já foram vítimas diretas de perseguição ou presenciaram situações de censura e intimidação contra profissionais da educação (Gandra, 2025). Participaram da pesquisa 3.012 educadores de todas as regiões do país, o que confere robustez ao diagnóstico apresentado.

Segundo o coordenador do estudo, Fernando Penna, a violência identificada está diretamente associada à limitação da liberdade de ensinar, à tentativa de censura de conteúdos e à perseguição política de docentes, incidindo de forma recorrente sobre temas como política, gênero, sexualidade, religião e negacionismo científico. Os dados indicam que essas práticas não partem apenas de instâncias estatais formais, mas emergem no interior das próprias comunidades educativas, envolvendo familiares de estudantes, gestores escolares, colegas de trabalho e figuras públicas. A pesquisa aponta, ainda, que novem em cada dez professores se são afetados pela censura e violência, o que produz efeitos diretos de autocensura, insegurança e abandono da profissão, especialmente em contextos marcados por forte polarização política, como as regiões Sul e Sudeste do país, com destaque para o estado de Santa Catarina (Gandra, 2025). A seguir

(i) Em 3 de novembro de 2025, o Sindicato dos Professores no Distrito Federal (Sinpro-DF) publicou um artigo assinado por Rosilene Corrêa — professora aposentada da SEE-DF e dirigente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) — sobre o Projeto de Lei nº 944/2024, aprovado na Câmara Legislativa do DF e então aguardando sanção ou veto do governador. O texto informa que o PL prevê “vídeo-monitoramento contínuo em sala de aula, com retenção de registros em áudio e vídeo”, isto é, um regime de acompanhamento permanente do trabalho docente por meio de câmeras e gravação (Corrêa, 2025).

No artigo, a autora vincula explicitamente o PL 944/2024 a um processo histórico de perseguição a professores associado às agendas do Escola Sem Partido, que, segundo sua formulação, teria operado como “desdobramento” de uma lógica de suspeição do magistério. O texto afirma que esse movimento se baseia na premissa de que “o magistério é perigoso” e que docentes estariam “sempre sob suspeição”, o que justificaria ações voltadas a censurar conteúdos e controlar a atividade pedagógica. Nessa leitura, o monitoramento por câmeras não é descrito como tecnologia de segurança escolar, mas como mecanismo de intimidação, pois “pretende ser não uma ferramenta de segurança, mas sim, de intimidação” (Corrêa, 2025).

A autora também sustenta que o PL se articula a outras agendas conservadoras no campo educacional, citando, como exemplos, a defesa de *homeschooling* e propostas de militarização escolar, compreendidas como tentativas de “disciplinar” e restringir a educação pública. Além disso, Corrêa argumenta que o PL seria inconstitucional, por afrontar o art. 206 da Constituição Federal, ao atingir a liberdade de aprender e ensinar, o pluralismo e a diversidade pedagógica. Nessa direção, o artigo ressalta que a sala de aula já é, por definição, um espaço de visibilidade — “o trabalho do professor é o mais transparente que pode haver” — e que a imposição de registros audiovisuais contínuos representaria, portanto, não uma transparência pedagógica, mas uma reorientação política do olhar sobre a docência (Corrêa, 2025).

(ii) Em 8 de fevereiro de 2023, a CNTE publicou matéria analisando a apresentação, na Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro, do Projeto de Lei nº 45/2023, de autoria do deputado estadual Rodrigo Amorim (PTB), com o objetivo de instituir o programa Escola Sem Partido em escolas e universidades públicas e privadas no estado. A notícia situa a proposta num cenário pós-derrotas jurídicas do movimento: recorda que, em 2021, o STF considerou inconstitucional a implementação do “Escola Livre” em Alagoas, decisão com efeito sobre iniciativas semelhantes; e menciona também que o STF já havia derrubado leis correlatas em outros estados. No plano estadual, a reportagem aponta que o RJ possui a Lei nº 9.277/2021, que assegura liberdade de expressão no ambiente escolar e liberdade de cátedra, além de impor barreiras a filmagens de professores sem consentimento prévio — e registra que Amorim teria tentado derrubar essa lei em 2022 (CNTE, 2023).

A matéria, porém, insiste que o significado político dessas iniciativas não se esgota no êxito legislativo imediato: mesmo “derrotado” juridicamente, o Escola Sem Partido teria deixado efeitos persistentes no cotidiano escolar. Para sustentar isso, o texto recorre ao depoimento de Renata Aquino (professora de história e integrante do coletivo Professores Contra o Escola Sem Partido), que descreve a permanência das ideias do projeto como uma espécie de sedimentação social da suspeita. Em um trecho central — que vale manter como dado empírico — ela afirma: “Se temos hoje um panorama amplo de autocensura (...), é porque as ideias vendidas pelo projeto pegaram e ficaram gravadas”, e conclui: “A perseguição a partir do Escola Sem Partido virou parte do cotidiano escolar” (CNTE, 2023). A fala elenca consequências concretas: docentes evitando debates para preservar o emprego; estudantes buscando “cada detalhe no Google” do que é dito em sala por desconfiança do professor; e a normalização da ideia de que “professor doutrina” e pode “prejudicar o aluno” (CNTE, 2023).

Na sequência, a notícia amplia o cenário ao descrever impactos emocionais e institucionais: a perseguição é apresentada como processo que produz solidão e isolamento,

pois trabalhadores da educação seriam pressionados individualmente e perceberiam pouco apoio. A matéria também exemplifica a escalada punitiva citando o caso de um professor de Curitiba (PR) demitido após estabelecer uma ponte histórica entre o lema “Deus, pátria e família” e princípios do fascismo — situação em que a gestão escolar teria reduzido o argumento a “opinião”, e não “conhecimento científico”, segundo a avaliação de Aquino. Outro caso citado é o afastamento de uma professora em Salvador (BA) por tentar trabalhar com alunos um livro de Conceição Evaristo, incorporando à notícia a ideia de que o conflito recai sobre conteúdos, autores e temas que contrariam agendas conservadoras (CNTE, 2023).

Por fim, a matéria articula esse panorama com o debate sobre *homeschooling*: menciona que o STF decidiu, em 2018, que a prática não seria inconstitucional, mas dependeria de regulamentação legislativa; e informa que o PL 1.388/2022 foi aprovado na Câmara e seguia em tramitação no Senado. Para discutir os efeitos sociais do ensino domiciliar, o texto traz a fala de Cristiane Tavares (Unifesp), que diferencia a educação familiar da escolar e sustenta que a escola é uma conquista ligada ao direito de aprendizagem e à socialização. Ela também questiona o uso da ideia de “liberdade” para defender *homeschooling*, formulando a pergunta-chave: “qual liberdade?” — e problematiza quem teria condições materiais de prover educação domiciliar. A notícia encerra reforçando que pesquisas de opinião indicariam alta rejeição social à retirada das crianças da escola e menciona dados sobre a execução insatisfatória do Plano Nacional de Educação (PNE), compondo um quadro mais amplo de disputa sobre responsabilidades públicas e direitos educacionais (CNTE, 2023).

(iii) Em 25 de junho de 2025, a escalada de perseguição a professores em Santa Catarina ganhou contornos explícitos de violência física. Naquele dia, o professor de artes Andrei Pereira Dorneles foi abordado em frente à Escola de Educação Básica Muquém, no bairro Rio Vermelho, em Florianópolis, por um homem que o ameaçou de morte antes de agredi-lo com socos e pontapés. O agressor identificado foi Manoel Abílio Pacífico, militante pró-militarização escolar e liderança do grupo Pais Conservadores de Florianópolis, já conhecido por ações de intimidação contra profissionais da mesma instituição (Carvalho, 2025).

O episódio não se apresenta como um caso isolado, mas como parte de uma sequência de perseguições iniciadas ainda em 2022, quando a orientadora educacional Juliana Andozio passou a ser alvo de ataques após defender o direito de uma estudante trans utilizar o banheiro feminino da escola. Segundo seu relato, a reação de familiares foi imediata e hostil, com ameaças diretas e a abertura de denúncias anônimas à Ouvidoria do Estado, acompanhadas de acusações de “doutrinação ideológica” e pressões para impedir discussões sobre gênero, sexualidade e democracia. Juliana afirma que a vigilância extrapolou os muros da escola,

alcançando a vida privada dos docentes: “essas pessoas stalkaram todos os professores. Quem tinha adesivo [do PT] no carro foi perseguido” (Carvalho, 2025).

Apesar dos pedidos formais de apoio institucional, a resposta do Estado ocorreu por meio da instauração de Processo Administrativo Disciplinar (PAD) contra a própria orientadora, que foi afastada do cargo por 60 dias e posteriormente suspensa por 15 dias sem remuneração. A professora descreve o episódio como uma inversão completa das responsabilidades, na qual a vítima da perseguição foi transformada em ré. Mesmo após seu retorno à escola, o ambiente permaneceu marcado pelo medo, com relatos de ataques à comunidade escolar, incluindo arremesso de pedras, ovos e fogos de artifício (Carvalho, 2025).

Três anos depois, o mesmo padrão se repetiu com Andrei Dorneles. Após denunciar a agressão sofrida em 2025, o professor passou a enfrentar violência digital e novas acusações, culminando na abertura de um PAD que, embora arquivado posteriormente por inexistência de irregularidades, produziu efeitos profundos sobre sua vida pessoal. O docente relata a necessidade de mudar de residência às pressas e o afastamento de seu companheiro do trabalho por receio de represálias, resumindo a experiência na afirmação: “minha vida virou um inferno” (Carvalho, 2025).

A reportagem registra ainda o caso da professora Cecília Rios, perseguida após propor uma atividade avaliativa envolvendo desigualdade social e plebiscito. Uma fotografia do quadro foi disseminada por familiares e instrumentalizada por vereadores da extrema-direita para reforçar discursos favoráveis à militarização da escola. A docente relata sentir-se exposta e julgada, contrastando a vigilância obsessiva sobre sua prática pedagógica com a precariedade material da instituição, marcada por falta de estrutura e recursos básicos (Carvalho, 2025).

Esses episódios se articulam a um projeto político mais amplo de militarização da escola pública. Em 14 de agosto de 2025, uma audiência pública foi realizada na Câmara Municipal de Florianópolis para debater a implantação do modelo cívico-militar na Escola de Muquém, com participação do próprio Manoel Abílio Pacífico como liderança comunitária. Professores denunciaram o caráter assimétrico do debate, com restrições à participação de opositores e uso do espaço como palanque político. O Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina afirmou que a violência contra professores no estado tornou-se sistêmica e denunciou a omissão do poder público, sintetizada na fala de Andrei: “não nos protege, nos transforma em réus” (Carvalho, 2025).

(iv) Em novembro de 2025, dados apresentados em audiência pública na Comissão de Educação e Cultura da Assembleia Legislativa de Santa Catarina dimensionaram a violência contra professores como um fenômeno estrutural no estado. Levantamento do SINTE-SC

indicou que educadores da rede pública estadual sofrem, em média, 44 episódios de violência por dia letivo, totalizando mais de 6,8 mil ocorrências registradas apenas até setembro de 2025 (Santos, 2025).

Segundo o sindicato, essas violências incluem agressões físicas, ameaças, perseguições em redes sociais e intimidações verbais, especialmente associadas a temas políticos, de gênero e sexualidade. Esse cenário tem produzido efeitos diretos sobre o trabalho docente, levando muitos professores à autocensura, por medo de retaliações e exposições públicas. Dados do Observatório Nacional da Violência contra Educadores reforçam esse quadro, apontando Santa Catarina entre os estados com maior número de registros e identificando picos de violência em anos eleitorais, como 2018 e 2022. De acordo com o levantamento, 64% dos educadores da região Sul já sofreram algum tipo de violência dessa natureza (Santos, 2025).

Diante da gravidade do cenário, a deputada estadual Luciane Carminatti (PT) apresentou um projeto de lei propondo medidas protetivas e protocolos específicos para casos de violência contra profissionais da educação, sintetizando a situação na afirmação de que “parece que virou troféu destruir professor”. Em resposta à pressão pública, a Secretaria de Estado da Educação comprometeu-se a lançar, no início do ano letivo de 2026, um programa de enfrentamento à violência contra educadores, com previsão de serviços de apoio às vítimas (Santos, 2025).

Apesar dessas iniciativas, representantes sindicais e pesquisadores ouvidos na audiência apontaram causas mais profundas para a escalada de violência, como a desvalorização histórica do magistério, a precarização das escolas, o enfraquecimento do vínculo com as famílias e o uso político da perseguição a professores. A presidente do SINTE-SC, Elivane Secchi, alertou para o impacto desse contexto sobre a própria continuidade da profissão docente, refletido na baixa procura por cursos de licenciatura e no chamado “apagão de professores”, afirmando que o cenário atual torna a carreira cada vez menos atrativa (Santos, 2025).

A matéria retoma ainda os episódios ocorridos na Escola Estadual Muquém como exemplo emblemático de um padrão que se repete em outras instituições do estado, reforçando a ideia de que a violência não se limita a casos pontuais, mas compõe um ambiente generalizado de medo, vigilância informal e abandono institucional, no qual professores são expostos à perseguição enquanto o Estado se mostra incapaz — ou indisposto — a garantir sua proteção (Santos, 2025).

(v) Em dezembro de 2025, a divulgação dos resultados da pesquisa *A violência contra educadoras/es como ameaça à educação democrática* evidenciou a consolidação de um cenário nacional marcado pelo medo, pela censura e por práticas de vigilância permanentes no trabalho docente. O estudo, realizado pelo Observatório Nacional da Violência contra Educadoras/es

(ONVE) em parceria com o Ministério da Educação, foi amplamente divulgado pela imprensa alternativa e analisado em reportagem publicada pelo portal **Porvir**, que reuniu dados e relatos de professores da educação básica e superior, das redes pública e privada, em todo o território nacional (Porvir, 2025).

Os dados apresentados são contundentes: segundo a reportagem, nove em cada dez profissionais da educação relataram ter sofrido diretamente ou presenciado episódios de perseguição, censura ou intimidação em instituições de ensino. O levantamento indica que essas violências não se configuram como eventos isolados, mas como um fenômeno disseminado, que atravessa todas as etapas da educação e compromete estruturalmente a liberdade de ensinar e de aprender, instaurando um ambiente permanente de vigilância e suspeição sobre a docência (Porvir, 2025).

A matéria destaca que a intensificação da violência contra educadores está diretamente associada ao avanço da chamada guerra cultural no país, com marcos identificáveis desde o início da década de 2010. Entre os fatores mencionados estão a controvérsia em torno do material *Escola sem Homofobia*, em 2011; o crescimento do ativismo religioso conservador contra discussões de gênero e sexualidade nos planos educacionais a partir de 2014; e a difusão de projetos vinculados ao movimento Escola Sem Partido entre 2014 e 2018. A reportagem aponta ainda picos significativos de violência nos anos de 2016, 2018 e 2022, coincidindo com momentos de forte tensão política, processos de impeachment e eleições presidenciais, o que evidencia a entrada explícita do conflito político no interior das escolas (Porvir, 2025).

Entre os educadores que sofreram censura direta, são recorrentes os relatos de intimidação, questionamentos agressivos sobre métodos pedagógicos e proibições explícitas de conteúdos. Conforme destacado na reportagem, as temáticas mais frequentemente associadas às perseguições incluem questões políticas (73%), gênero e sexualidade (53%), religião (48%) e negacionismo científico (41%). Além disso, o texto registra consequências concretas dessas práticas, como demissões, remoções de função, agressões verbais e, em menor número, agressões físicas contra docentes (Porvir, 2025).

Os impactos dessas violências extrapolam o campo profissional e atingem de forma profunda a saúde emocional dos professores. De acordo com os dados divulgados, entre aqueles que tiveram contato direto com episódios de censura e perseguição — grupo que representa 76% dos participantes da pesquisa —, a maioria relatou níveis elevados de tristeza e estresse (79%), além de sintomas de ansiedade e depressão (60%). O medo passou a integrar o cotidiano docente: 41% afirmaram temer pela própria segurança física e 39% relataram medo de perder o emprego, indicando a produção de um ambiente de insegurança permanente (Porvir, 2025).

Mesmo entre professores que não sofreram violência direta, mas presenciaram ou tomaram conhecimento de episódios em suas instituições, os efeitos subjetivos são expressivos. A reportagem aponta que cerca de 65% relataram aumento do estresse e da tristeza, enquanto 39% desenvolveram quadros de ansiedade ou depressão. No total, 83% dos participantes indicaram algum grau de impacto negativo em sua vida pessoal decorrente do clima de vigilância, censura e hostilidade instalado no ambiente escolar (Porvir, 2025).

O texto evidencia ainda que essas experiências produzem efeitos diretos sobre a prática pedagógica, com a autocensura emergindo como uma estratégia recorrente de sobrevivência profissional. Entre os docentes que sofreram perseguição direta, 60% passaram a refletir constantemente sobre o que podem ou não dizer em sala de aula; 59% afirmaram sentir-se permanentemente vigiados; 53% questionaram sua permanência na instituição; e 52% chegaram a duvidar da continuidade na carreira docente, sendo que uma parcela efetivamente abandonou a profissão. Também se tornaram frequentes a retirada de conteúdos curriculares, o abandono de projetos pedagógicos e o afastamento de debates públicos e redes sociais (Porvir, 2025).

Esse processo é descrito na reportagem a partir da noção de *chilling effect*, mobilizada pelo coordenador da pesquisa, Fernando Penna, para caracterizar o efeito inibidor provocado pela ameaça constante de punição. Segundo ele, mesmo quando a violência não se concretiza formalmente, sua possibilidade permanente é suficiente para reorganizar condutas, silenciar debates e restringir a atuação docente. A matéria destaca ainda que os principais agentes da violência não são apenas figuras externas, mas integrantes da própria comunidade escolar, como direções, coordenações, estudantes e familiares, indicando que a lógica da vigilância já se encontra internalizada nas relações cotidianas das instituições educativas (Porvir, 2025).

Por fim, a reportagem alerta para os efeitos de longo prazo desse cenário, incluindo o aprofundamento do desprestígio da carreira docente e o agravamento do chamado apagão de professores, à medida que educadores abandonam a profissão ou desencorajam novas gerações a ingressar no magistério. Diante desse quadro, o texto destaca a recomendação de criação de uma política nacional de enfrentamento à violência contra educadores e o reconhecimento desses profissionais como defensores de direitos humanos. Como sintetiza o coordenador da pesquisa, quando a censura se instala no interior da escola, “o dano para a sociedade é gigantesco”, pois compromete não apenas o trabalho docente, mas a própria possibilidade de uma educação democrática (Porvir, 2025).

O conjunto de acontecimentos analisados nesta categoria — envolvendo denúncias, monitoramento, violência simbólica e física, processos administrativos e produção sistemática

de medo — não pode ser compreendido como uma simples sucessão de episódios isolados ou desvios institucionais. Trata-se, antes, da manifestação de um regime discursivo que reorganiza o campo educacional, redefinindo quem pode falar, sobre o quê, em que condições e sob quais riscos. É nesse sentido que a análise dessas práticas exige ser articulada à noção foucaultiana de ordem do discurso, entendida como o conjunto de procedimentos que controlam, selecionam, organizam e redistribuem a produção discursiva, delimitando seus limites de aceitabilidade e legitimidade (Foucault, 1996, p. 8–11).

As notícias examinadas evidenciam que o discurso do Escola Sem Partido, mesmo juridicamente fragilizado ou formalmente barrado, continua operando por meio de uma multiplicidade de fragmentos discursivos que se disseminam no cotidiano escolar. Esses fragmentos não se apresentam como um corpo doutrinário unificado, mas como enunciados dispersos — denúncias, acusações de doutrinação, exigências de neutralidade, apelos à moralidade, defesa da vigilância — que passam a funcionar como critérios normativos de julgamento da prática docente. Conforme argumenta Foucault (1996), a força de um discurso não reside apenas no que ele afirma explicitamente, mas nos mecanismos que produzem silenciamentos, exclusões e autocontroles, instaurando uma economia do dizível e do indizível. Nesse sentido, o que está em jogo não é apenas o conteúdo do que se ensina, mas a própria possibilidade de falar.

Essa dinâmica se articula diretamente a dispositivos de vigilância que deslocam o exercício do poder de um controle exclusivamente institucional para um regime difuso, cotidiano e permanente de observação. Em *Vigiar e Punir*, Foucault (1999) demonstra que a vigilância moderna não opera apenas pela coerção direta ou pela punição formal, mas pela incorporação do olhar disciplinar pelos próprios sujeitos, que passam a regular suas condutas diante da possibilidade constante de serem observados (Foucault, 1999, p. 195–201). Nos acontecimentos analisados, a multiplicação de gravações, denúncias informais, processos administrativos e exposições públicas produz um ambiente no qual o professor passa a agir como se estivesse sempre sendo observado, mesmo quando não há uma autoridade claramente presente. O efeito central dessa lógica não é apenas o controle externo, mas a antecipação da vigilância, que leva o docente a ajustar sua fala, seus conteúdos e suas práticas por medo de punições, denúncias ou constrangimentos. Nesse sentido, o Estado não atua apenas por meio de leis ou normas explícitas, mas permite — e em alguns casos reforça — formas descentralizadas de vigilância que reorganizam silenciosamente o trabalho docente.

Esse regime de vigilância encontra ressonância em uma racionalidade neoliberal de governo das condutas. Conforme argumentam Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo não se

limita a uma política econômica, mas constitui uma forma de governo que incita os sujeitos a se autogerirem, responsabilizando-os individualmente pelos riscos que enfrentam e pelos efeitos de suas próprias ações. No campo educacional, essa racionalidade se traduz na exigência de que o professor antecipe possíveis sanções, administre cuidadosamente sua fala, ajuste conteúdos e métodos e evite temas considerados sensíveis, sob pena de exposição pública, processos administrativos ou violência simbólica. Trata-se de um deslocamento do controle externo para formas de autocontrole permanente, nas quais o medo e a insegurança funcionam como operadores centrais do governo das condutas (Dardot; Laval, 2016).

É nesse ponto que se torna fundamental mobilizar a noção foucaultiana de tecnologias de si. Em *A hermenêutica do sujeito*, Foucault (2010) analisa como os sujeitos são levados a operar sobre si mesmos, regulando pensamentos, comportamentos e discursos em função de regimes de verdade historicamente constituídos (Foucault, 2010, p. 48–49). No contexto analisado, as práticas de vigilância e censura produzem efeitos subjetivos duradouros, levando docentes a incorporarem mecanismos de autocensura como estratégias de sobrevivência profissional. O professor passa, assim, a vigiar a si mesmo, ajustando sua prática não apenas ao currículo formal, mas às expectativas morais, políticas e ideológicas que se impõem de modo difuso no ambiente escolar.

Dessa forma, o Escola Sem Partido, compreendido como discurso, não opera prioritariamente pela via legal, mas pela produção de subjetividades docentes marcadas pelo medo, pela prudência excessiva e pela contenção discursiva. Mesmo quando suas iniciativas legislativas são barradas, seus efeitos persistem na forma de práticas sociais, dispositivos informais de vigilância e tecnologias de si que reorganizam silenciosamente o exercício da docência. É nesse deslocamento — do plano normativo ao plano subjetivo — que se revela a força do ESP como regime discursivo. E é também nesse terreno, onde se articulam saber, poder e subjetivação, que se colocam os desafios centrais da resistência: não apenas revogar leis, mas disputar regimes de verdade, desnaturalizar a vigilância e reabrir o campo do dizível na educação.

5 CONCLUSÃO

Esta pesquisa partiu da problematização acerca de como o Escola Sem Partido, em suas diferentes configurações discursivas, passou a incidir sobre a educação e a docência em Santa Catarina. O que esteve em disputa, desde o início, não foi apenas a validade jurídica de determinadas iniciativas, mas a produção de um regime de verdade que redefine os limites do que pode ser dito, ensinado e problematizado no espaço escolar. Ao ser compreendido como discurso, o Escola Sem Partido evidencia que o núcleo do conflito não reside exclusivamente no plano normativo, mas na reorganização do regime do dizível na escola e na reconfiguração das posições de sujeito atribuídas ao professor no campo educacional catarinense.

Os resultados da pesquisa permitem afirmar que o bloqueio jurídico do Escola Sem Partido, longe de encerrar sua eficácia política, contribuiu para a reorganização de seu modo de operação. Impedido de se consolidar como política educacional nacional, o discurso do ESP passou a atuar de forma mais difusa, fragmentada e capilar, por meio de legislações localizadas, enunciados midiáticos, práticas sociais de vigilância e mecanismos informais de controle do trabalho docente. A impossibilidade de estabilização legal não significou o enfraquecimento do dispositivo, mas sua mutação em racionalidade prática. É nesse deslocamento — da norma jurídica para a normalização social — que se afirma a persistência do Escola Sem Partido como tecnologia discursiva de governo da docência.

A análise das condições de possibilidade indica que a emergência e a persistência do discurso do Escola Sem Partido não podem ser compreendidas como respostas pontuais a conflitos educacionais específicos, mas como efeitos de racionalidades mais amplas que reorganizam o campo educacional contemporâneo. A racionalidade neoliberal, ao redefinir o papel do Estado e da escola, introduz uma lógica marcada pela avaliação permanente, pela gestão dos riscos e pela responsabilização individual, deslocando para o professor a obrigação de responder não apenas por resultados pedagógicos, mas também pelos efeitos morais e políticos atribuídos à sua prática. Nesse contexto, a docência passa a ser continuamente observada, mensurada e julgada. Em articulação com essa lógica, a racionalidade neoconservadora acrescenta uma dimensão moral explícita à regulação da educação, reposicionando a família como instância legítima de autoridade e produzindo a escola como espaço potencial de ameaça à ordem moral e à infância. É nesse entrelaçamento que a vigilância deixa de ser percebida como exceção e passa a ser naturalizada como prática de proteção e prevenção, tornando plausível a intervenção contínua sobre o trabalho docente e sobre os conteúdos que circulam no espaço escolar.

É a partir desse cenário que se consolida o núcleo analítico central desta dissertação: a convergência entre racionalidade neoliberal e racionalidade neoconservadora como forma específica de governo da educação. Essa convergência encontra na família um dispositivo comum de operação, capaz de articular eficiência, responsabilização e moralização em um mesmo movimento. No registro neoliberal, a família é mobilizada como unidade responsável pela formação de sujeitos autônomos, disciplinados e ajustados às exigências do mercado; no registro neoconservador, ela assume a função de guardiã de valores morais e critério externo de legitimação do que pode ou não ser ensinado. Essa dupla inscrição confere à família um papel estratégico na reorganização do campo educacional, ao deslocar conflitos pedagógicos e políticos para o plano da proteção moral. Como efeito desse arranjo, o professor passa a ocupar uma posição central de condensação do controle, sendo permanentemente responsabilizado, moralmente interpelado e conduzido a ajustar preventivamente sua prática diante da possibilidade constante de vigilância, denúncia ou exposição pública. É nesse arranjo que se torna inteligível a emergência e a posterior mutação do Escola Sem Partido como discurso capaz de condensar, operacionalizar e tornar visíveis essas racionalidades no campo educacional.

A análise dos momentos históricos do discurso revela uma evolução clara: nos anos 2000, o ESP surge como discursividade restrita, organizada em torno da denúncia da 'doutrinação ideológica' e da defesa da neutralidade pedagógica. Nesse período inicial, seus enunciados operam majoritariamente em um registro técnico-jurídico, mobilizando categorias como pluralismo, liberdade de consciência e limites da atuação docente, sem alcançar, contudo, ampla capilaridade social ou institucional. A figura do professor aparece já atravessada por suspeição, mas essa vigilância permanece embrionária, pouco sistematizada e desprovida de dispositivos normativos capazes de produzir efeitos duradouros sobre o cotidiano escolar.

A limitação dessa primeira configuração decorre, sobretudo, da ausência de uma articulação moral mais ampla capaz de mobilizar afetos sociais e produzir consenso em torno da escola como espaço de ameaça. Sem a centralidade de categorias como família, infância ou gênero, o discurso do Escola Sem Partido permanece circunscrito a um registro predominantemente técnico e jurídico, o que restringe sua capacidade de se consolidar como dispositivo eficaz de regulação da docência. Trata-se, assim, de uma formação discursiva identificável, mas ainda incapaz de operar plenamente como tecnologia de governo das condutas no campo educacional.

Essa limitação é progressivamente superada quando o discurso do Escola Sem Partido passa por uma inflexão decisiva, articulando a crítica genérica à “doutrinação” a uma gramática moral centrada na proteção da infância, na defesa da família e no combate à chamada “ideologia

de gênero”. Esse deslocamento amplia significativamente a ressonância social do discurso e redefine sua forma de operação: o professor deixa de ser apresentado apenas como agente ideológico e passa a ser construído como ameaça moral. É nesse momento que se intensificam iniciativas legislativas inspiradas no movimento, campanhas públicas de deslegitimação da docência e práticas explícitas de denúncia e fiscalização, agora apresentadas como mecanismos legítimos de proteção. Embora esse processo resulte na consolidação do Escola Sem Partido como dispositivo moral e normativo de regulação da educação, ele não se converte plenamente em institucionalização jurídica nacional, encontrando limites decisivos nas garantias constitucionais e nas decisões do Supremo Tribunal Federal.

O bloqueio jurídico das iniciativas inspiradas no Escola Sem Partido, contudo, não encerra a operação do discurso; ao contrário, reconfigura suas formas de incidência. Impedido de se consolidar como política educacional nacional, o Escola Sem Partido deixa de funcionar como movimento nomeado ou projeto legislativo centralizado e passa a operar como uma racionalidade prática difusa, incorporada a diferentes dispositivos e práticas que atravessam o cotidiano escolar. A regulação da docência desloca-se, assim, do plano da lei nacional para um regime capilar, no qual fragmentos normativos, pressões sociais e mecanismos informais de controle passam a orientar o que pode ou não ser dito e ensinado. Nessa configuração, o controle não depende da sanção jurídica direta, mas da possibilidade permanente de observação e julgamento, produzindo efeitos de autocensura, prudência excessiva e contenção discursiva na prática docente.

A distinção entre censura jurídica e efeito de poder é central para compreender o funcionamento contemporâneo do discurso do Escola Sem Partido em Santa Catarina. Enquanto a censura jurídica opera por meio de proibições formais, sanções explícitas e dispositivos legais claramente tipificados — e, neste caso, foi amplamente bloqueada por decisões do Supremo Tribunal Federal —, os efeitos de poder analisados nesta pesquisa independem da existência de uma norma proibitiva. Eles se manifestam de forma difusa, preventiva e descentralizada, produzindo um campo permanente de risco no qual o professor passa a regular sua própria conduta antes mesmo de qualquer intervenção institucional. O controle da docência, assim, não se exerce prioritariamente pelo que é juridicamente proibido, mas pelo que se torna discursivamente arriscado, aceitável ou inaceitável, reorganizando a ordem do dizível no interior da escola.

Essa racionalidade pode ser observada de forma particularmente nítida na aprovação da Lei nº 18.637/2023, em Santa Catarina. Sem nomear explicitamente o Escola Sem Partido, a legislação retoma operadores centrais de sua discursividade ao mobilizar a neutralidade, as

convicções morais da família e a proteção da infância como critérios externos de regulação da prática pedagógica. A indeterminação dos enunciados não atua, nesse caso, como fragilidade normativa, mas como condição de eficácia do dispositivo, ao ampliar sua incidência e deslocar para o docente a responsabilidade permanente de interpretar limites difusos e ajustar preventivamente sua prática. A lei, assim, não inaugura um novo regime de controle, mas reinscreve, sob forma cautelosa e juridicamente adaptada, um campo discursivo já estabilizado de vigilância e contenção da docência.

Essa mesma racionalidade se manifesta de forma ainda mais direta no plano discursivo-midiático, como evidencia a fala pública do prefeito de Chapecó, João Rodrigues. Ao exigir silêncio dos professores e falar a partir de uma posição de autoridade moral, o discurso reorganiza o regime do dizível no interior da escola, deslegitimando previamente a palavra docente. A educação crítica passa a ser enquadrada como desvio ou ameaça, enquanto a neutralidade é mobilizada não como princípio pedagógico, mas como exigência moral que autoriza o silenciamento e a submissão da prática educativa a valores definidos externamente. Nesse funcionamento, a fala não opera como opinião individual ou episódio isolado, mas como produção de verdade que define quem pode falar, sobre o quê e sob quais condições de legitimidade. O Escola Sem Partido, aqui, não aparece como programa ou proposta formal, mas como matriz normativa que organiza a exclusão discursiva e governa a docência pela possibilidade permanente de sanção e afastamento.

É nesse terreno já preparado que se tornam inteligíveis as práticas contemporâneas de vigilância, perseguição e violência dirigidas a professores. Denúncias, gravações de aulas, exposições públicas, processos administrativos disciplinares e episódios de violência física não surgem como desvios isolados ou excessos pontuais, mas como desdobramentos coerentes de um regime discursivo que institui a suspeição como norma no campo educacional. Essas práticas deslocam o controle da docência para um plano difuso e cotidiano, no qual o julgamento da atuação docente não depende exclusivamente de instâncias formais, mas se produz nas relações comunitárias, institucionais e midiáticas. O professor passa a ocupar uma posição permanentemente vulnerável, exposto à possibilidade de questionamento, denúncia ou punição, mesmo na ausência de infrações claramente tipificadas.

Nessa configuração, o poder não se exerce prioritariamente pela sanção efetiva, mas pela possibilidade permanente de punição. A simples expectativa de vigilância passa a reorganizar condutas, produzindo autocensura, retraimento e contenção discursiva no cotidiano escolar. O controle da docência opera, assim, menos pelo que acontece do que pelo que pode acontecer, instaurando um regime disciplinador baseado na antecipação do risco. Trata-se de

uma forma de governo particularmente eficaz, justamente porque dispensa a coerção direta e se inscreve nas próprias estratégias que o professor desenvolve para gerir sua fala, suas práticas e sua permanência no espaço escolar.

À luz da análise realizada, pode-se afirmar que o principal efeito do discurso associado ao Escola Sem Partido não reside na simples proibição de temas específicos, mas na reorganização mais ampla da ordem do discurso no interior da escola. O que está em jogo não é apenas o que pode ou não ser ensinado, mas quem pode falar, a partir de que posição e sob quais condições de legitimidade. Ao produzir a figura do professor como sujeito permanentemente suspeito e ao mobilizar categorias como neutralidade, proteção da infância e convicções morais da família, esse discurso hierarquiza vozes, desautoriza determinadas formas de enunciação e institui procedimentos difusos de controle da palavra docente. O silenciamento, nesse contexto, não se apresenta como censura explícita, mas como efeito normalizado de um regime discursivo que redefine a própria possibilidade de enunciação na docência.

Essa reorganização da ordem do discurso produz efeitos decisivos no plano da subjetivação docente. Os dados analisados indicam que o controle da docência opera cada vez menos por meio de sanções formais e cada vez mais pela internalização de mecanismos de autopolicamento, prudência excessiva e cálculo permanente do risco. O professor passa a governar a si mesmo, ajustando sua fala, seus conteúdos e suas práticas pedagógicas diante da possibilidade constante de denúncia, exposição ou punição. O poder, assim, não precisa se exercer de forma direta para ser eficaz: ele opera pela antecipação da vigilância e pela incorporação do medo como operador cotidiano da prática docente, governando condutas não pelo que acontece, mas pelo que pode acontecer.

A principal contribuição desta dissertação consiste em deslocar a compreensão do Escola Sem Partido de um objeto restrito à esfera jurídico-legislativa para analisá-lo como um dispositivo discursivo mutante, capaz de sobreviver ao seu próprio bloqueio institucional e de se reinscrever em novas formas de regulação da docência. Ao demonstrar que o esgotamento jurídico do movimento não encerra seus efeitos, mas favorece sua reorganização em práticas difusas de vigilância, moralização e controle, a pesquisa evidencia como o ESP opera como regime discursivo articulado à convergência entre racionalidade neoliberal e moralidade neoconservadora. No contexto catarinense, esse funcionamento torna-se particularmente visível, revelando a capacidade do discurso de se adaptar a novas condições políticas e legais sem perder sua eficácia normativa. Do ponto de vista metodológico, a abordagem arquegenealógica adotada permitiu apreender regularidades, deslocamentos e mutações

discursivas a partir de um corpus documental heterogêneo, sem reduzir a análise a uma leitura exclusivamente normativa ou institucional.

Os limites desta investigação decorrem diretamente de suas escolhas teóricas e metodológicas. O recorte empírico, centrado no estado de Santa Catarina, não busca oferecer uma leitura totalizante do funcionamento do Escola Sem Partido em âmbito nacional, mas analisar um contexto específico no qual suas reconfigurações contemporâneas se manifestam de forma particularmente intensa. Do mesmo modo, o foco nos enunciados públicos — leis, falas políticas, discursos midiáticos e registros jornalísticos — não visa captar a totalidade das experiências docentes ou dos conflitos cotidianos vividos nas escolas, mas compreender como determinados regimes de verdade se constituem, circulam e produzem efeitos normativos no campo educacional. Esses limites integram a própria lógica da análise foucaultiana, que recusa pretensões de totalidade e privilegia a problematização situada dos discursos, de suas condições de possibilidade e de seus efeitos históricos.

A análise desenvolvida ao longo desta dissertação indica que a revogação de leis ou o bloqueio jurídico de iniciativas inspiradas no Escola Sem Partido, embora politicamente relevantes, não são suficientes para desarticular o dispositivo que governa a docência no presente. Isso porque o poder aqui analisado não opera prioritariamente pela norma legal, mas como norma social, discursiva e moral, que reorganiza expectativas, produz suspeição e naturaliza a vigilância no cotidiano escolar. Enquanto o professor continuar a ser interpelado como risco potencial, enquanto a neutralidade funcionar como exigência moral e enquanto a proteção da infância e da família justificar o silenciamento, o regime discursivo permanece ativo, mesmo sem nome próprio. O desafio que se coloca, portanto, não é apenas jurídico ou institucional, mas discursivo e político: trata-se de reabrir o campo do dizível na escola, disputar os regimes de verdade que definem o que pode ser ensinado e problematizado, desnaturalizar a vigilância como forma legítima de regulação e recolocar a docência como prática pública atravessada por conflitos, escolhas e responsabilidades políticas — não como prescrição normativa ou militância programática, mas como condição mesma de possibilidade de uma educação democrática.

REVISÃO DE LITERATURA

Esta revisão de literatura foi realizada com base em uma pesquisa sistemática nos principais bancos de dados acadêmicos, incluindo Scielo, Google Scholar e Portal CAPES, com o objetivo de identificar artigos que abordassem as temáticas relacionadas à "Escola Sem Partido" e "Educação". A busca foi conduzida utilizando palavras-chave como "Escola Sem Partido" e "Educação", selecionando artigos revisados por pares publicados nos últimos oito anos, garantindo a relevância e atualidade das discussões. Foram incluídos apenas estudos que se alinharam diretamente ao tema central da pesquisa. O processo de exclusão baseou-se em artigos que, embora mencionassem os termos buscados, não apresentavam relevância direta à problemática investigada. Assim, buscou-se estabelecer uma análise crítica fundamentada nas principais contribuições teóricas e empíricas produzidas no período.

Título	Autor	Tese/Artigo	Ano
"Escola Sem Partido" e Alternativas para uma Escola Democrática no Brasil	Francisco Joatan Freitas Santos Júnior; Francisco Felipe de Aguiar Pinheiro; Joilson Silva de Sousa	Artigo	2023
O "Movimento Escola Sem Partido: como Partido: Uma Análise a Partir de Gramsci	Handerson Fábio Fernandes Macedo; Marcia Soares de Alvarenga	Artigo	2022
Revisitando estudos similares ao Projeto Escola "Sem" Partido: Um portfólio a partir da Metodologia Methodi Ordinatio	Anderléia Sotoriva Damke; Marcos Cesar Danhoni Neves; Marcos Gervânio de Azevedo Melo	Artigo	2020
Quando Fundamentalismo Religioso e Mercado se Encontram: As Bases Históricas, Econômicas e Políticas da Escola Sem Partido	Jorge Fernando Hermida; Jailton de Souza Lira	Artigo	2020
Em Tempo de Escola Sem Partido, Perguntemo-nos: Qual a Função da Educação em Uma Sociedade? O que cabe à Escola e ao Professor	Ester Maria Dreher Heuser	Artigo	2017
A Ideologia do Movimento Escola Sem Partido	Cleonildo Mota Gomes Júnior	Artigo	2020

Relações de gênero e educação: crítica aos projetos de lei “Escola Sem Partido”	Ana Paula Hilgert de Souza	Artigo	2018
O Impulso Neoliberal e Neoconservador na Educação Brasileira: A Imagem do “Professor Doutrinador” e o Projeto “Escola Sem Partido”	Carla Viviane Paulino	Artigo	2018
O Movimento Escola Sem Partido em Questão: Narrativas Docentes	Laura Eduarda de Oliveira Paula Sandrini; Daniela Dias dos Anjos; Nilo Agostini.	Artigo	2022
Autoridade, obediência e disciplina na educação: reflexões sobre o discurso do Movimento Escola Sem Partido e dos apoiadores da militarização escolar	Bruno Antonio Picoli; Milena Caregnato; Roberta Guimarães	Artigo	2021
Gênero e Sexualidade: concepções e discussões acerca da educação	Samira de Moraes Maia Vigano; Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin	Artigo	2019
“Escola Sem Partido” e Alternativas para uma Escola Democrática no Brasil	Francisco Joatan Freitas Santos Júnior; Francisco Felipe de Aguiar; Francisco Pinheiro; Joilson Silva de Sousa	Artigo	2023
O “Movimento Escola Sem Partido”: como Partido: Uma Análise a Partir de Gramsci	Handerson Fábio Fernandes Macedo; Márcia Soares de Alvarenga	Artigo	2022
Revisitando estudos similares ao Projeto Escola “Sem” Partido: Um portfólio a partir da Metodologia Methodi Ordinatio	Anderléia Sotoriva Damke; Marcos Cesar Neves; Marcos Danhoni de Azevedo Gervânio	Artigo	2020
Quando Fundamentalismo Religioso e Mercado se Encontram: As Bases Históricas, Econômicas e Políticas da Escola Sem Partido	Jorge Fernando Hermida; Jailton de Souza Lira	Artigo	2020
Em Tempo de Escola Sem Partido, Perguntemo-nos: Qual a Função da Educação em Uma Sociedade? O que cabe à Escola e ao Professor	Ester Maria Dreher Heuser	Artigo	2017
A Ideologia do Movimento Escola Sem Partido	Cleonildo Mota Gomes Júnior	Artigo	2020

Relações de gênero e educação: crítica aos projetos de lei “Escola Sem Partido”	Ana Paula Hilgert de Souza	Artigo	2018
O Impulso Neoliberal e Neoconservador na Educação Brasileira: A Imagem do “Professor Doutrinador” e o Projeto “Escola Sem Partido”	Carla Viviane Paulino	Artigo	2018
O Movimento Escola Sem Partido em Questão: Narrativas Docentes	Laura Eduarda de Oliveira Paula Sandrini; Daniela Dias dos Anjos; Nilo Agostini	Artigo	2022
Autoridade, obediência e disciplina na educação: reflexões sobre o discurso do Movimento Escola Sem Partido e dos apoiadores da militarização escolar	Bruno Antonio Piccoli; Milena Carregato; Roberta Guimarães	Artigo	2021
Gênero e Sexualidade: concepções e discussões acerca da educação da Escola Sem Partido	Samira de Moraes Maia Viganò; Maria Hermínia Loffin Lage Fernandes	Artigo	2019
O discurso do Escola sem Partido proferido ao professor	Luiza Sanchez Ferreira	Dissertação de Mestrado	2020
“Escola Sem Partido” e o Discurso sobre a Educação: uma análise foucaultiana	Luiza Sanchez Ferreira	Dissertação de Mestrado	2020
O navegar da docência no contexto neoliberal: (im)possibilidades de análise na perspectiva da biopolítica	Ozival Barbosa da Silva	Dissertação de Mestrado	2021
Escola sem Partido: uma análise das investidas de poder sobre as identidades docentes	Elvis Patrik Katz	Dissertação de Mestrado	2017
Uma análise da produção discursiva generificada no “Escola Sem Partido”	M. C. L. Fraga; A. P. A. de Souza	Artigo	2020
Foucault na educação	Kelin Valeirão	Tese de Doutorado	2018
Escola sem Partido: uma análise das investidas de poder sobre as identidades docentes	Marlon Silveira da Silva Braga	Tese de Doutorado	2022

Na análise das publicações sobre o movimento "Escola Sem Partido" (ESP), observa-se que uma preocupação recorrente é a violação da liberdade de cátedra e o impacto da neutralidade exigida pelo movimento na prática docente. Muitos artigos apontam que a proposta do ESP tende a cercear o pluralismo de ideias e a discussão crítica em sala de aula, o que gera

um ambiente educacional que, segundo os autores analisados, pode reforçar práticas homofóbicas e misóginas. A crítica à forma como o ESP busca despolitizar a educação, reduzindo discussões essenciais sobre gênero e sexualidade, é uma constante nas pesquisas, refletindo uma preocupação com a formação integral e a diversidade no espaço escolar.

Estudos analisados na literatura indicam que o movimento Escola Sem Partido tem sido interpretado como um projeto educacional que tensiona os pressupostos de uma educação crítica. Autores como Damke, Neves e Melo (2020) argumentam que as propostas associadas ao ESP tendem a privilegiar uma concepção de ensino centrada na transmissão de conteúdos previamente definidos, em detrimento de práticas pedagógicas contextualizadas e problematizadoras. Nessa perspectiva, a literatura aponta que o movimento contribui para a valorização de um modelo de estudante mais passivo, orientado à assimilação de conteúdos considerados neutros, o que reforça relações de hegemonia no campo educacional.

A restrição da liberdade de cátedra constitui outro eixo recorrente nas análises sobre o Escola Sem Partido. Gomes Júnior (2020) interpreta os projetos de lei vinculados ao movimento como iniciativas de caráter antidemocrático, ao limitarem o debate de temas socialmente relevantes e ao comprometerem a autonomia docente. Segundo o autor, ao impor fronteiras normativas ao exercício do ensino, o ESP contribui para uma concepção de educação que fragiliza princípios democráticos e reduz a pluralidade de perspectivas no espaço escolar.

No que se refere às discussões sobre gênero e sexualidade, a literatura tem destacado a atuação do Escola Sem Partido como um fator de censura e exclusão desses temas no ambiente escolar. Souza (2018) analisa que os discursos e propostas associadas ao movimento incidem diretamente sobre a limitação do debate acerca da diversidade, reforçando uma concepção conservadora de educação. Para a autora, essa dinâmica compromete a formação crítica dos estudantes ao restringir o reconhecimento de diferentes identidades e experiências sociais no contexto educacional.

Estudos como o de Francisco Joatan Freitas Santos Júnior et al. (2023) e Ester Maria Dreher Heuser (2017) criticam o ESP como ameaça à democracia educacional, propondo alternativas baseadas em pluralismo e emancipação, enquanto Handerson Fábio Fernandes Macedo e Márcia Soares de Alvarenga (2022) o analisam como “partido” ideológico gramsciano que busca hegemonia cultural. Anderléia Sotoriva Damke et al. (2020) e Cleonildo Mota Gomes Júnior (2020) mapeiam tendências e ideologia conservadora do movimento, destacando seu caráter de controle curricular e docente.

Vários trabalhos enfatizam a dimensão de gênero e sexualidade: Ana Paula Hilgert de Souza (2018), Samira de Moraes Maia Viganò e Maria Hermínia Loffin Lage Fernandes (2019)

criticam o ESP por censurar debates sobre diversidade, reforçando normas patriarcais. Carla Viviane Paulino (2018) e Jorge Fernando Hermida e Jailton de Souza Lira (2020) conectam o movimento ao impulso neoliberal (eficiência, responsabilização) e neoconservador (valores tradicionais), construindo a figura do “professor doutrinador” como ameaça. Laura Eduarda de Oliveira Paula Sandrini et al. (2022) dão voz a narrativas docentes, revelando medo, autocensura e silenciamento como efeitos cotidianos da vigilância informal promovida pelo ESP.

Por fim, Bruno Antonio Piccoli et al. (2021) refletem sobre autoridade e disciplina no discurso do movimento, enquanto pesquisas como as de 2020-2023 (Damke et al., Macedo e Alvarenga) mostram o ESP como parte de uma ofensiva maior contra a educação crítica, com impactos na liberdade de cátedra e na subjetivação docente. Esses estudos, coletivamente, evidenciam o ESP não como fenômeno isolado, mas como produto de racionalidades históricas que delimitam o dizível na educação, legitimando vigilância, normalização e controle moral.

A revisão da literatura evidencia que o movimento Escola Sem Partido tem sido amplamente analisado a partir de suas propostas legislativas, de seus efeitos normativos imediatos e de suas implicações para a prática educativa. Entretanto, ao privilegiar o ESP sobretudo como projeto de lei ou como controvérsia jurídico-política, parte significativa da produção tende a tratá-lo a partir de sua institucionalização formal, relegando a segundo plano o seu funcionamento enquanto discurso. Nesse sentido, torna-se relevante investigar o ESP não apenas em função do êxito ou fracasso de suas iniciativas legais, mas como uma produção discursiva que opera mesmo na ausência de uma normatização plenamente consolidada, produzindo sentidos, regulando condutas e reorganizando expectativas sobre o papel da escola e do professor. Ademais, a literatura ainda explora de forma limitada as mutações pelas quais o ESP passou ao longo do tempo — desde sua formulação inicial como proposta legislativa, passando pelos impasses jurídicos que limitaram sua institucionalização, até sua reconfiguração como racionalidade prática e discursiva que se atualiza em enunciados, práticas sociais e dispositivos diversos. É nesse ponto que se insere a presente pesquisa, ao analisar o Escola Sem Partido como um discurso em movimento, cuja eficácia não depende exclusivamente de sua formalização legal, mas de sua capacidade de se transformar, circular e produzir efeitos no campo educacional.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. *Homo sacer: o poder soberano e a vida nua*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.
- AGUIAR, Francisco Felipe de et al. “Escola Sem Partido” e alternativas para uma escola democrática no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 44, e241234, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.241234>.
- ALGEBAILLE, Eveline. Escola sem partido: o que é, como age, para que serve. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 63-74.
- APPLE, Michael W. Produzindo diferença: neoliberalismo, neoconservadorismo e a política de reforma educacional. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 21, n. 46, p. 606-644, set./dez. 2015.
- BALL, Stephen J. *Educação global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.
- BARROCO, Maria Lúcia S. Neoconservadorismo e serviço social: a gênese de uma intervenção profissional. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n. 122, p. 623-644, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. MEC debate perseguição ideológica a professores. Brasília, 31 out. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/outubro/mec-debate-perseguiçao-ideologica-a-professores>. Acesso em: 26 jan. 2026.
- BRASIL. Supremo Tribunal Federal. STF declara inconstitucional lei de Alagoas inspirada no Escola Sem Partido. Brasília, DF, 26 ago. 2020. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=450392>. Acesso em: 22 jan. 2026.
- BRASIL. Supremo Tribunal Federal. STF reafirma inconstitucionalidade de normas que restringem o debate educacional. Brasília, DF, 5 jun. 2020. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br>. Acesso em: 22 jan. 2026.
- CÂMARA DOS DEPUTADOS. Projeto de Lei nº 7.180, de 2014. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para instituir o Programa Escola Sem Partido. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <https://www.camara.leg.br>. Acesso em: 22 jan. 2026.
- CARTA CAPITAL. Escola Sem Partido anuncia o fim de suas atividades. *CartaCapital*, São Paulo, 19 jul. 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/escola-sem-partido-anuncia-o-fim-de-suas-atividades/>. Acesso em: 22 jan. 2026.
- CARVALHO, Jess. Perseguição em SC: professores relatam agressões e abandono do Estado. *Brasil Fora da Caverna*, 26 set. 2025. Atualizado em: 8 out. 2025. Disponível em: <https://brasilforadacaverna.com.br/noticias/perseguiçao-em-sc-professores-relatam-agressoes-e-abandono-do-estado/>. Acesso em: 26 jan. 2026.
- CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). Escola Sem Partido transformou perseguição a trabalhadores em educação em parte do

cotidiano escolar. 8 fev. 2023. Disponível em: <https://cnte.org.br/noticias/escola-sem-partido-transformou-perseguido-a-trabalhadoras-em-educacao-em-parte-do-cotidiano-escolar-d3d2>. Acesso em: 26 jan. 2026.

CORRÊA, Rosilene. PL 944/2024: perseguição a professores e ataque à liberdade de cátedra. *Sinpro-DF*, 3 nov. 2025. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/pl-944-2024-perseguido-a-professores-e-ataque-a-liberdade-de-catedra/>. Acesso em: 26 jan. 2026.

COSTA, Eduardo Alves da. No caminho, com Maiakóvski. In: *Poemas do fim do mundo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico-metodológico. In: FISCHER, Rosa Maria Bueno et al. (org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. 2012. p. 195-218.

DAMKE, A. S.; NEVES, M. C. D.; MELO, M. G. de A. Revisiting studies similar to the Nonpartisan School Project: a portfolio based on Methodi Ordinatio methodology. *Research, Society and Development*, [S. l.], v. 9, n. 11, p. e6019119942, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i11.9942. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/9942>. Acesso em: 29 ago. 2024.

DAMKE, Anderléia Sotoriva et al. Revisitando estudos similares ao Projeto Escola “Sem” Partido: um portfólio a partir da metodologia Methodi Ordinatio. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 25, e250012, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250012>.

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

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DINIZ, C. A. de O. Educação, poder e liberdade de cátedra: o espaço acadêmico contemporâneo. *Revista de Direito*, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 1-27, 2020. DOI: 10.32361/2020120210788. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/revistadir/article/view/10788>. Acesso em: 7 maio 2023.

DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

ESPINOSA, Betty R. Solano; QUEIROZ, Felipe B. Campanuci. Breve análise sobre as redes do Escola sem partido. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 49-62.

FERREIRA NETO, J. L. A analítica da subjetivação em Michel Foucault. *Revista Polis e Psique*, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 7-25, 2018. DOI: 10.22456/2238-152X.76339. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/PolisePsique/article/view/76339>. Acesso em: 23 set. 2024.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito: curso dado no Collège de France (1981–1982)*. Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978–1979)*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977–1978)*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

GANDRA, Alana. Violência e censura afetam nove em cada dez professores brasileiros. *Agência Brasil*, Rio de Janeiro, 6 dez. 2025. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2025-12/violencia-e-censura-afetam-nove-em-cada-dez-professores-brasileiros>. Acesso em: 26 jan. 2026.

GIROUX, Henry. Punição da juventude e violência distópica: um desafio para professores na era do neoliberalismo globalizado. *Educação*, v. 37, n. 1, p. 14-23, 2014.

GOMES JÚNIOR, Cleonildo Mota. A ideologia do movimento Escola Sem Partido. *Educa – Multidisciplinar em Educação*, Porto Velho, v. 7, p. 619-626, jan./dez. 2020.

GOMES JÚNIOR, Cleonildo Mota. A ideologia do movimento Escola Sem Partido. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 25, e250045, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250045>.

GOMES, A. L.; CURY, C. J. *A escola e o neoliberalismo: a produção de sujeitos precarizados*. Campinas: Autores Associados, 2012.

GONZALEZ, Jeferson Anibal; COSTA, Michele Cristine da Cruz. A nova racionalidade neoliberal e o Estado regulador: algumas aproximações necessárias. *Quaestio*, Sorocaba, SP, v. 20, n. 3, p. 551-565, dez. 2018.

HARVEY, David. *O neoliberalismo: história e implicações*. São Paulo: Loyola, 2008.

HERMIDA, Jorge Fernando; LIRA, Jailton de Souza. Quando fundamentalismo religioso e mercado se encontram: as bases históricas, econômicas e políticas da Escola Sem Partido. *Roteiro*, Joaçaba, v. 45, p. 1-32, jan./dez. 2020.

HERMIDA, Jorge Fernando; LIRA, Jailton de Souza. Quando fundamentalismo religioso e mercado se encontram: as bases históricas, econômicas e políticas da Escola Sem Partido. *Interritórios*, João Pessoa, v. 6, n. 12, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/interritorios/article/view/267366>. Acesso em: [colocar data de acesso].

HEUSER, Ester Maria Dreher. Em tempos de Escola Sem Partido, perguntamo nos: qual a função da educação em uma sociedade? O que cabe à escola e ao professor? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 33, e166789, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698166789>.

HEUSER, Ester Maria Dreher. Em tempos de Escola Sem Partido, perguntamo nos: qual a função da educação em uma sociedade? O que cabe à escola e ao professor? *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, SP, v. 19, n. esp., p. 206-216, jan./mar. 2017.

KRISTOL, Irving. *Neoconservatism: the autobiography of an idea*. New York: Free Press, 1995.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2003.

LEPENIES, Wolf. *As três culturas: a sociologia entre a literatura e a ciência*. São Paulo: UNESP, 1996.

MACEDO, Handerson Fábio Fernandes; ALVARENGA, Márcia Soares de. O movimento Escola Sem Partido como partido: uma análise a partir de Gramsci. *Práxis e Hegemonia Popular*, Marília, SP, v. 7, n. 11, p. 140-156, dez. 2022.

MACEDO, Handerson Fábio Fernandes; ALVARENGA, Márcia Soares de. O movimento Escola Sem Partido como partido: uma análise a partir de Gramsci. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 27, e270012, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270012>.

MANSANO, Sonia Regina Vargas. Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade. *Revista de Psicologia da Unesp*, [S. l.], v. 8, n. 2, 2018. Disponível em: <http://seer.assis.unesp.br/index.php/psicologia/article/view/946>. Acesso em: 24 jun. 2023.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

MOLL, Roberto. Diferenças entre neoliberalismo e neoconservadorismo: duas faces da mesma moeda? [S. l.]: UNESP, 2015a.

MOLL, Roberto. *Reaganetion: a nação e o nacionalismo neoconservador nos Estados Unidos (1981-1988)*. 2010. 265 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

NAGIB, Miguel. *Escola sem partido: uma proposta de defesa da liberdade de consciência dos alunos*. São Paulo: Instituto Escola Sem Partido, 2016.

PAULINO, Carla Viviane. O impulso neoliberal e neoconservador na educação brasileira: a imagem do professor doutrinador e o projeto Escola Sem Partido. *Educere et Educare*, v. 13, n. 28, p. 79-95, maio/ago. 2018. DOI: 10.17648/educare.v13i28.18731.

PAULINO, Carla Viviane. O impulso neoliberal e neoconservador na educação brasileira: a imagem do professor doutrinador e o projeto Escola Sem Partido. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, e167890, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698167890>.

PENNA, Fernando de Araújo. O Escola sem partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 35-48.

PICCOLI, Bruno Antonio et al. Autoridade, obediência e disciplina na educação: reflexões sobre o discurso do movimento Escola Sem Partido e dos apoiadores da militarização escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 37, e229456, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698229456>.

PICCOLI, Bruno Antonio; CAREGNATO, Milena; GUIMARÃES, Roberta. Autoridade, obediência e disciplina na educação: reflexões sobre o discurso do movimento Escola Sem Partido e dos apoiadores da militarização escolar. *Educação*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-18, 2022.

PORTOCARRERO, Vera. *Foucault e a história da verdade*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.

PORVIR. Medo e censura nas escolas do Brasil. *Outras Palavras*, 11 dez. 2025. Disponível em: <https://outraspalavras.net/outrasmidias/medo-e-censura-nas-escolas-do-brasil/>. Acesso em: 26 jan. 2026.

POWER, Michael. *A sociedade da auditoria: rituais de verificação*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. São Paulo: UNESP, 2000.

R7 NOTÍCIAS. Deputada do PSL pede que alunos denunciem professores. São Paulo, 29 out. 2018. Disponível em: <https://noticias.r7.com/eleicoes-2018/deputada-do-psl-pede-que-alunos-denunciem-professores-29102018/>. Acesso em: [colocar data].

RODRIGUES, João. Fala pública sobre educação na rede municipal de Chapecó. Vídeo publicado em 20 mar. 2024. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=D_r_rLIXkUw. Acesso em: 24 jan. 2026.

SANDRINI, Laura Eduarda de Oliveira Paula et al. O movimento Escola Sem Partido em questão: narrativas docentes. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 27, e270089, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270089>.

SANDRINI, Laura Eduarda de Oliveira Paula; ANJOS, Daniela Dias dos; AGOSTINI, Nilo. O movimento Escola Sem Partido em questão: narrativas docentes. *Eccos – Revista Científica*, São Paulo, n. 60, p. 1-15, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n60.15784>.

SANTOS JÚNIOR, F. J. F.; PINHEIRO, F. F. de A.; SOUSA, J. S. de. Escola sem partido e alternativas para uma escola democrática no Brasil. *HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 23, p. 1-26, 2023. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8668320>. Acesso em: 22 ago. 2024.

SANTOS, Ivan. Reduto bolsonarista, Santa Catarina tem 44 casos diários de violência contra professores. *Brasil Fora da Caverna*, 17 nov. 2025. Disponível em: <https://brasilforadacaverna.com.br/noticias/reduto-bolsonarista-santa-catarina-tem-44-casos-diarios-de-violencia-contra-professores/>. Acesso em: 26 jan. 2026.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SENADO FEDERAL. Projeto de Lei do Senado nº 193, de 2016. Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional o Programa Escola Sem Partido. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br>. Acesso em: 22 jan. 2026.

SOUZA, Ana Paula Hilgert de. Relações de gênero e educação: crítica aos projetos de lei Escola Sem Partido. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 39, n. 143, p. 345-362, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018184323>.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VIGANÒ, Samira de Moraes Maia; FERNANDES LAFFIN, Maria Hermínia. Gênero e sexualidade: concepções e discussões acerca da educação da Escola Sem Partido. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 40, e0213456, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-733020190213456>.