

O AUTORITARISMO COMO EFEITO DA ASSOCIAÇÃO ENTRE O NEOLIBERALISMO E O ULTRACONSERVADORISMO: IMPLICAÇÕES NA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR E NO CURRÍCULO

*Célio Tiago Marcato**

RESUMO

Este artigo investiga como o autoritarismo emerge, no campo educacional brasileiro, da articulação entre neoliberalismo e ultraconservadorismo. Partimos do marco político de 2018 e de alertas prévios de Apple (2001) para examinar as ressonâncias contemporâneas desse arranjo, com foco em dois eixos: a) o recrudescimento de práticas arbitrárias na administração escolar e b) a pressão moral e identitária sobre o currículo. À luz das teorias democráticas (Bobbio, 1986; Dall, 2001; Miguel, 2005; Toro, 2005) e do marco constitucional (Brasil, 1988), discutimos como a naturalização do léxico gerencial, a importação seletiva de mecanismos da empresa privada e da área militar, somadas a erosão do *ethos* público favorecem práticas autoritárias sob justificativas de eficiência. No currículo, analisamos o adiantamento de pautas ultraconservadoras, como a reintrodução de ensino religioso compulsório, o retorno da educação moral e cívica e a equiparação indevida entre ciência e religião, bem como o enaltecimento de modelos cívico-militares como suposto paradigma de disciplina e desempenho. O estudo combina revisão bibliográfica e análise documental e propõe recomendações para a defesa da gestão democrática e de um currículo laico e científico. Concluimos que a parceria entre neoliberalismo e ultraconservadorismo torna o autoritarismo não apenas um efeito, mas condição de viabilidade política, o que requer respostas regulatórias e pedagógicas robustas.

Palavras-chave: administração escolar e currículo; autoritarismo; ultraconservadorismo e neoliberalismo.

* Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professor de Ensino Médio e Técnico da Centro Paula Souza. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-2001-3669>. Correio eletrônico: celio.marcato@gmail.com.

**AUTHORITARIANISM AS AN EFFECT OF THE ASSOCIATION BETWEEN
NEOLIBERALISM AND ULTRA CONSERVATISM: FOCUS ON SCHOOL
ADMINISTRATION AND CURRICULUM**

ABSTRACT

This article investigates how authoritarianism emerges in Brazilian education through the articulation between neoliberalism and ultraconservatism. Taking the 2018 political framework and Apple's (2001) earlier warnings as a starting point, it examines contemporary resonances of this arrangement, focusing on two main axes: (i) the intensification of arbitrary practices in school administration and (ii) moral and identity-based pressures on the curriculum. Drawing on democratic theories (Bobbio, 1986; Dall, 2001; Miguel, 2005; Toro, 2005) and on the constitutional framework (Brasil, 1988), the article discusses how the naturalization of managerial discourse, the selective importation of mechanisms from the private sector and the military sphere, combined with the erosion of the public ethos, foster authoritarian practices under the guise of efficiency. In curricular terms, it analyzes the advancement of ultraconservative agendas, such as the reintroduction of compulsory religious education, the revival of moral and civic education, the undue equivalence between science and religion, and the promotion of civic-military models as supposed paradigms of discipline and performance. The study combines a bibliographic review and documentary analysis and proposes recommendations for the defense of democratic governance and a secular, science-based curriculum. It concludes that the partnership between neoliberalism and ultraconservatism makes authoritarianism not only an outcome but also a condition of political viability, requiring robust regulatory and pedagogical responses.

Keywords: school administration and curriculum; authoritarianism; ultraconservatism and neoliberalism.

EL AUTORITARISMO COMO EFECTO DE LA ASOCIACIÓN ENTRE EL NEOLIBERALISMO Y EL ULTRA CONSERVADURISMO: ENFOQUE EN LA ADMINISTRACIÓN ESCOLAR Y EN EL CURRÍCULO

RESUMEN

Este artículo investiga cómo el autoritarismo emerge, en el campo educativo brasileño, de la articulación entre neoliberalismo y ultraconservadurismo. Partimos del marco político de 2018 y de alertas previas de Apple (2001) para examinar las resonancias contemporáneas de este arreglo, con énfasis en dos ejes: (i) el recrudescimiento de prácticas arbitrarias en la administración escolar y (ii) la presión moral e identitaria sobre el currículo. A la luz de las teorías democráticas (Bobbio, 1986; Dall, 2001; Miguel, 2005; Toro, 2005) y del marco constitucional (Brasil, 1988), discutimos cómo la naturalización del léxico gerencial, la importación selectiva de mecanismos de la empresa privada y del ámbito militar, sumadas a la erosión del ethos público, favorecen prácticas autoritarias bajo la justificación de la eficiencia. En el currículo, analizamos el avance de agendas ultraconservadoras, como la reintroducción de la enseñanza religiosa obligatoria, el retorno de la educación moral y cívica, la equiparación indebida entre ciencia y religión y la exaltación de modelos cívico-militares como supuesto paradigma de disciplina y rendimiento. El estudio combina revisión bibliográfica y análisis documental y propone recomendaciones para la defensa de la gestión democrática y de un currículo laico y científico. Concluimos que la alianza entre neoliberalismo y ultraconservadurismo convierte al autoritarismo no solo en un efecto, sino en una condición de viabilidad política, lo que exige respuestas regulatorias y pedagógicas robustas.

Palabras clave: administración escolar y currículo; autoritarismo; ultraconservadurismo y neoliberalismo.

1 INTRODUÇÃO

O resultado das eleições brasileiras de 2018 evidenciou, de forma contundente, a aproximação entre ultraconservadorismo e neoliberalismo no cenário político nacional. Tal associação, longe de se configurar como um fenômeno casual ou episódico, já havia sido sinalizada por Apple (2001) como parte de uma tendência transnacional mais ampla, marcada pela articulação em torno de projetos ativistas que reposicionam a escola, o conhecimento e a própria gestão pública sob a lógica de mercado. Esse alinhamento ideológico, que combina pautas de cunho moral e cultural com a defesa da eficiência gerencial e da desregulamentação econômica, cria um terreno fértil para a redefinição das funções da educação em sociedades atravessadas por crises políticas, econômicas e sociais.

No contexto brasileiro, a novidade reside justamente em observar tradições que, sob a ótica historiográfica, foram por muito tempo consideradas divergentes e até antagônicas, passarem a caminhar em compasso. O conservadorismo local, que por décadas se mostrou cético em relação às pautas de privatização, desregulamentação e abertura irrestrita ao mercado, como pode ser observado em Baker (2002) e também em Carmelo (2023), assume agora um papel central: converte-se em alavanca moral, religiosa e política para a implementação de uma agenda de caráter econômico-gerencial. Ao se apoiar em discursos de ordem, disciplina e defesa de valores familiares, o conservadorismo legitima e dá sustentação social a medidas que, em outras circunstâncias, encontrariam maior resistência popular, tais como cortes orçamentários, flexibilização de direitos e enfraquecimento da esfera pública.

O impacto dessa inflexão não se restringe ao plano político ou econômico, mas alcança de modo direto o campo educacional. As prioridades historicamente asseguradas pelas políticas nacionais de educação, como o acesso, a permanência e a democratização do ensino, garantidas em documentos estruturantes como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Brasil, 1996) e o Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2014), cedem espaço a uma agenda distinta. Essa agenda se concentra menos na universalização e no direito social à educação e mais na redefinição dos modos de administrar a escola, de organizar o currículo e de selecionar saberes escolares e metodologias de ensino. Em outras palavras, a centralidade deixa de estar no estudante e em sua formação integral e passa a orbitar em torno de parâmetros de produtividade, eficiência e controle, importados do mundo empresarial.

Defendemos que essas transformações configuram um processo de encolhimento da democracia institucional e pedagógica, na medida em que restringem espaços de participação, diálogo e pluralidade, substituindo-os por uma racionalidade verticalizada e potencialmente autoritária. Tal racionalidade, ao mesmo tempo em que se apresenta como modernizadora e inevitável, pode atuar no sentido de silenciar a diversidade e de despolitizar o debate educacional, subordinando-o a critérios de desempenho e mensuração. Em última instância, trata-se de um movimento que corrói as bases democráticas da escola pública brasileira e coloca em seu lugar aquilo que se pode compreender como o avesso da democracia escolar, ou seja, o autoritarismo pedagógico, legitimado pela aliança entre o moralismo ultraconservador e a racionalidade neoliberal. Para compreender essa inflexão, é indispensável discutir as próprias noções de democracia e autoritarismo, que virá adiante.

Adota-se para este trabalho uma abordagem qualitativa, combinando revisão bibliográfica e análise documental. Do ponto de vista bibliográfico, articulam-se autores clássicos e contemporâneos (Apple, 2001; Ball, 2014; Bobbio, 1986; Dall, 2001; Dardot; Giroux, 2013; Harvey, 2005; Laval, 2016; Locke, 1994; Miguel, 2005; Smith, 1989; Toro, 2005) para compor um quadro analítico que una política educacional, teoria democrática e estudos críticos do neoliberalismo. No plano documental, analisam-se dispositivos legais (Brasil, 1988, 1996, 2010, 2014) e atos normativos correlatos à gestão escolar e currículo, além de diretrizes sobre escolas cívico-militares e proposições legislativas atinentes a neutralidade e ideologia na docência. O material foi categorizado em três eixos: a) léxico e instrumentos gerenciais; b) políticas curriculares e disputas de laicidade; c) garantias de gestão democrática.

2 DEMOCRACIA E AUTORITARISMO

A democracia é um termo de largo uso e múltiplos sentidos, variando de acordo com tradições intelectuais, contextos históricos e disputas políticas. Não se trata, portanto, de um conceito unívoco, mas de uma noção em permanente disputa de significado. Para Norberto Bobbio (1986, p. 18), a democracia deve ser compreendida em sua dimensão procedimental, pois “[...] é caracterizada por um conjunto de regras (primárias ou fundamentais) que estabelecem quem está autorizado a tomar decisões coletivas e com quais procedimentos”.

Essa definição enfatiza o caráter normativo e institucional da democracia, entendida como um arranjo de regras que organiza a tomada de decisões políticas, distinguindo-a de regimes autoritários, nos quais tais regras não são garantidas ou sequer existem.

Robert Dahl (2001, p. 37), por sua vez, avança nessa perspectiva ao destacar que “um regime é democrático na medida em que seus cidadãos gozam de oportunidades contínuas e efetivas de participar das decisões coletivas, de expressar suas preferências e de ter essas preferências consideradas igualmente”. O autor introduz o conceito de poliarquia para se referir às democracias realmente existentes, estruturadas por instituições que asseguram direitos de participação política, liberdade de expressão, sufrágio inclusivo, eleições competitivas e possibilidade de contestação pública. Assim, sua contribuição reside em deslocar o debate da democracia como ideal abstrato para a análise de mecanismos concretos que tornam possível a efetividade democrática.

Contudo, como adverte Luís Felipe Miguel (2005, p. 5), o amplo consenso retórico em torno da democracia muitas vezes encobre divergências substantivas sobre seu significado. Ele distingue entre abordagens normativas, centradas em princípios, valores e regras de legitimidade, e abordagens empíricas, voltadas à descrição de arranjos institucionais e práticas eleitorais. Nesse sentido, Miguel identifica quatro grandes famílias de teorias democráticas: a liberal-pluralista, que privilegia o jogo entre interesses em competição; a deliberativa, que enfatiza o debate público racional e a construção de consensos; o republicanismo cívico, que valoriza o engajamento dos cidadãos na vida pública; e a participativa, que busca ampliar os canais de intervenção popular nas decisões políticas. Apesar de suas diferenças, todas compartilham um núcleo mínimo composto por elementos como sufrágio universal, legalidade, liberdade de expressão, igualdade perante a lei, participação efetiva, respeito às instituições e garantia de direitos das minorias.

Na mesma direção de aprofundamento, José Toro (2005) propõe uma leitura ampliada do conceito, concebendo a democracia não apenas como um conjunto de regras ou instituições, mas como uma cosmovisão, isto é, um modo de ser e de estar no mundo, “construída sobre princípios” e capaz de sustentar uma cultura cívica compartilhada. Como enfatiza o autor:

a democracia não é uma ciência, um dogma, um partido, uma política. É uma forma de ver e de estar no mundo, um modo de ser e de viver. Em uma palavra, é uma cosmovisão. E toda cosmovisão é compartilhada por muitos, ela é social e produz coesão (Toro, 2005, p. 24).

Nessa chave, a democracia excede a regra do procedimento e se converte em *ethos* coletivo, ou seja, em uma prática cultural cotidiana que estrutura relações sociais e políticas. Quando esse *ethos* é erodido, seja pela omissão cidadã, pela captura das instituições ou pela adoção de atalhos normativos que fragilizam o tecido democrático, abre-se espaço para práticas autoritárias.

O autoritarismo, por outro lado, não se apresenta apenas como ruptura explícita com a ordem democrática, mas muitas vezes opera de maneira dissimulada e gradual. Ele pode se manifestar em sua forma mais evidente, como a violação aberta de direitos fundamentais, a supressão das liberdades civis ou o ataque direto às instituições representativas, mas também se infiltra em práticas que se anunciam como corretivas ou necessárias para a defesa de valores supostamente superiores, tais como a ordem, o combate à corrupção ou a proteção da moralidade pública. Esse caráter ambíguo é particularmente perigoso porque, em vez de se assumir como negação da democracia, o autoritarismo tende a se travestir de complemento ou aprimoramento dela, restringindo direitos em nome de uma falsa promessa de eficiência, unidade ou pureza moral.

Norberto Bobbio (1986) já advertia que a democracia, enquanto conjunto de regras e procedimentos, é vulnerável a processos de corrosão interna, sobretudo quando as regras deixam de ser respeitadas ou quando são manipuladas para restringir o espaço da participação popular. Nesse sentido, o risco não se limita ao advento de regimes abertamente ditatoriais, mas se estende à lenta erosão das instituições e à captura da legitimidade democrática por discursos de autoridade.

Robert Dahl (2001), ao formular o conceito de poliarquia, também chama atenção para essa vulnerabilidade. Para o autor, mesmo em regimes que asseguram liberdades, eleições competitivas e participação cidadã, há sempre o risco de retrocessos, seja pelo enfraquecimento das garantias institucionais, seja pela concentração de poder em elites econômicas ou políticas. O desafio permanente da democracia, portanto, é preservar e ampliar os espaços de contestação e participação, evitando que a desigualdade social, a apatia política ou a manipulação ideológica corroam suas bases.

Desse modo, a democracia não pode ser compreendida apenas como um ponto de chegada, mas como um processo em disputa contínua, exposto tanto a avanços quanto a retrocessos. A ausência de vigilância cidadã, a erosão do *ethos* democrático e a naturalização

de atalhos autoritários criam as condições para que o autoritarismo se reinstale, muitas vezes sob o disfarce de defesa da própria democracia.

É a partir desse marco teórico, que reconhece a democracia como *ethos* em permanente construção e o autoritarismo como ameaça sempre presente, explícita ou velada, que se pode analisar a reconfiguração da educação pública no Brasil contemporâneo. A aliança entre neoliberalismo e ultraconservadorismo, ao deslocar a gestão escolar para padrões empresariais e ao submeter o currículo a cruzadas moralizantes, não apenas redefine prioridades, mas tensiona os limites da própria democracia institucional e pedagógica.

3 A ADMINISTRAÇÃO PRIVADA NA ESCOLA PÚBLICA

A aliança entre neoliberalismo e ultraconservadorismo tem efeitos diretos sobre a forma de administrar a escola pública. Enquanto a tradição liberal clássica, como demonstra Adam Smith (1989), atribuía ao Estado um papel indispensável na garantia da educação básica, inclusive em nome da coesão social e da produtividade econômica, a inflexão neoliberal desloca essa compreensão. Para Smith (1989, p. 419), por exemplo, “a educação da gente comum, numa sociedade comercial, requer talvez mais a atenção do [poder] público do que a educação das pessoas de posição e fortuna”. Essa formulação, que vinculava a educação popular à responsabilidade estatal, foi historicamente determinante para legitimar a intervenção pública no campo educacional em diversos países centrais.

O neoliberalismo, porém, altera esse horizonte ao propor a privatização, a desregulação e a importação de instrumentos empresariais para a esfera pública. Metas, rankings, bônus por desempenho e avaliações padronizadas passam a ocupar lugar central na administração escolar, muitas vezes desconectados dos princípios que regem a administração pública, tais como isonomia, impessoalidade e transparência. O que se observa é uma crescente substituição do *ethos* republicano por uma racionalidade empresarial que privilegia resultados quantificáveis em detrimento de finalidades educativas substantivas.

Essa privatização por dentro não se dá apenas por meio de contratos de terceirização ou concessões formais, mas sobretudo pela linguagem e pelos dispositivos de gestão. Como aponta Silva Jr. (2015, p. 17), a hegemonia do termo *gestão*, entendido por analogia à gestão empresarial, encobre o sentido público da administração educacional e promove a mercantilização dos critérios decisórios. Nesse processo, a escola pública deixa de ser administrada como instituição de direito social e passa a ser tratada como unidade de

produção submetida precipuamente a metas e indicadores. A penetração seletiva de mecanismos de mercado no setor público é marcada por oportunismo: adota-se aquilo que convém: competição, individualização de resultados, premiação e descarta-se aquilo que não interessa, como o risco, a responsabilização e a falência, inerentes à lógica empresarial.

É nesse espaço de seleção estratégica que viceja o autoritarismo. A importação da gramática empresarial contribui para a redução da participação democrática, a compressão de colegiados e conselhos escolares e a substituição de deliberações coletivas por decisões unilaterais de gestores. Ao mesmo tempo, fortalece-se uma cultura organizacional marcada pela ênfase em resultados imediatos, pela hierarquização rígida e pela despolitização do debate educacional, que passa a orbitar em torno de índices de desempenho e não de princípios pedagógicos ou sociais. Em vez de formar cidadãos críticos, a escola é convocada a produzir *performances* quantificáveis, subordinando o trabalho docente a métricas externas e fragilizando sua autonomia profissional.

Silva Jr. (2015, p. 17) sintetiza esse fenômeno ao observar que,

desse predomínio, decorre a indução do significado de gestão como gestão empresarial, ou seja, o embotamento da produção do significado de gestão educacional [...]. Prevalecendo a lógica do mercado educacional como campo de conhecimento e de investigação [...]. A penetração de mecanismos e critérios de mercado no setor público não obriga seus postulantes e adeptos a uma utilização plena dos princípios empresariais de gestão. Seleccionam-se aqueles convenientes aos objetivos do momento e desconsideram-se outros princípios integrantes da mesma lógica.

9

Esse diagnóstico é amplamente corroborado pela literatura internacional. Harvey (2005) compreende o neoliberalismo como projeto político de restauração de poder de classe, de modo que as reformas educacionais não podem ser entendidas apenas como estratégias técnicas, mas como parte de um projeto de recomposição das desigualdades em favor das elites. Já Dardot e Laval (2016) aprofundam essa crítica ao mostrar que o neoliberalismo não se restringe a um regime econômico ou institucional, mas opera como princípio de subjetivação, convertendo os indivíduos em empreendedores de si mesmos em todos os domínios da vida.

No campo educacional, os efeitos dessa racionalidade têm sido amplamente estudados. Ball (2014) descreve a emergência de uma cultura da performatividade, na qual o valor da escola, do currículo e do próprio professor passa a ser medido pelo cumprimento de indicadores externos e rankings de desempenho. Giroux (2013), por sua vez, analisa a

colonização neoliberal da escola como um processo de esvaziamento da sua função democrática, transformando-a em espaço de reprodução de desigualdades e de conformismo, em vez de ser um espaço de emancipação crítica. Ambos convergem em apontar a precarização da deliberação coletiva, o enfraquecimento do trabalho docente e a captura da escola pública por uma lógica que subordina a educação às demandas do mercado.

Em síntese, a administração privada na escola pública não se limita à transferência formal de serviços, mas se infiltra de maneira difusa, naturalizando linguagens, dispositivos e práticas empresariais. Ao fazê-lo, redefine não apenas os modos de governar a instituição escolar, mas também os sentidos do que significa educar, deslocando a centralidade da formação cidadã para a produção de resultados mensuráveis.

4 O ATAQUE ULTRACONSERVADOR AO CURRÍCULO

Se o neoliberalismo incide sobre a administração escolar, deslocando sua racionalidade para parâmetros empresariais, o ultraconservadorismo concentra sua ofensiva na questão curricular. Como define Gimeno Sacristán (2013, p. 17), o currículo pode ser compreendido como “[...] a organização dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade”. Trata-se, portanto, de uma construção histórica, política e cultural, que traduz em prescrições pedagógicas os debates mais amplos sobre o conhecimento socialmente relevante e sobre o tipo de sujeito que a escola pretende formar.

No caso brasileiro, sucessivas reformas do currículo prescrito, inspiradas tanto em compromissos legais como a Constituição (Brasil, 1988), a LDB (1996) e o PNE (2014), quanto em pactos internacionais de direitos (ONU, 1989); (Unesco, 1990), resultaram em avanços importantes. Entre eles, destaca-se a incorporação da história e da cultura africana e afro-brasileira (Lei n.º 10.639/2003), a inclusão da temática indígena (Lei n.º 11.645/2008) e a valorização da diversidade cultural como fundamento da formação cidadã. Essas conquistas expressam a compreensão de que a escola pública deve se orientar pela ciência, pela pluralidade e pela defesa dos direitos humanos.

Todavia, insurgências ultraconservadoras vêm tensionando esse patrimônio coletivo, ao buscar reintroduzir conteúdos de moralização cívica e relativizar consensos científicos e normativos consolidados. Questões como a teoria da evolução, os estudos sobre gênero, a educação em direitos humanos e a abordagem crítica da história social tornaram-se alvos

preferenciais de discursos que acusam a escola de “doutrinação ideológica”. O movimento é duplo: de um lado, procura-se restaurar conteúdos de caráter normativo, como o componente curricular educação moral e cívica (PL n.º 5.949/2023), abolida no processo de redemocratização, de outro, questiona-se a legitimidade da ciência ao exigir que teorias comprovadas sejam apresentadas lado a lado com crenças religiosas ou visões particulares de mundo (PL n.º 8.099/2014).

Exemplo emblemático desse processo é o projeto *Escola sem Partido* (PL n.º 867/2015), que pressiona por uma lógica de equidistância forçada. Sob o argumento da neutralidade, propõe-se que docentes apresentem “todas as versões” em temas políticos, culturais e econômicos. Tal exigência, contudo, viola dois princípios estruturantes da educação pública: a laicidade do Estado e a distinção entre crença e conhecimento científico. O criacionismo, por exemplo, não é teoria científica e sua inclusão em disciplinas de ciências naturais configuraria desvio epistemológico, pois colocaria no mesmo plano categorias de validade distintas: fé e ciência. Essa suposta neutralidade, longe de ampliar horizontes, cria confusão cognitiva e fragiliza a autoridade epistemológica da escola.

Outro eixo da ofensiva ultraconservadora recai sobre a defesa das escolas militares e cívico-militares como paradigma pedagógico. Ao importar para a educação básica valores como disciplina rígida, hierarquia e homogeneidade comportamental, esses modelos reduzem o espaço da participação estudantil, enfraquecem a colegialidade docente e comprimem a dimensão democrática da escola. A lógica militar, orientada pela obediência e pela ordem, contrasta com a lógica pedagógica, que deve valorizar diálogo, autonomia e pluralidade de perspectivas.

A disputa curricular, entretanto, não é apenas sobre conteúdos, mas também sobre linguagem e finalidade. A reintrodução de termos como “educação moral e cívica” ou a defesa da compulsoriedade do ensino religioso, ainda que justificados por apelos à tradição, operam como dispositivos de deslocamento da missão pública da escola. O que deveria ser formação crítica e plural passa a ser conformidade identitária, com ênfase no desenvolvimento de valores padronizados. Esse movimento se acentua na recusa em tratar temas como sexualidade e gênero com base em evidências científicas e em parâmetros de direitos humanos. A sexualidade, por exemplo, deixa de ser abordada como dimensão constitutiva da vida humana e passa a ser vista como ameaça ou desvio; as diferenças, em vez de reconhecidas como direitos, são patologizadas ou silenciadas.

Assim, o ataque ultraconservador ao currículo deve ser entendido como parte de um projeto mais amplo de reconfiguração da escola pública, que busca limitar sua função democrática. Ao contestar a ciência, restringir a pluralidade e reintroduzir valores autoritários, esse movimento não apenas disputa saberes específicos, mas pretende redefinir a própria função social da educação: de espaço de formação crítica e cidadã para arena de conformação moral e política.

5 CONCLUSÃO

A revisão e a observação indicam convergência entre literatura e normativas em três achados. Primeiro, a adoção de dispositivos gerenciais (metas, bônus, *rankings*, contratos de gestão) sem contrapesos deliberativos promove o que se pode chamar de autoritarismo por instrumentos: a decisão é deslocada para a métrica, reduzindo a agência de conselhos, grêmios e coletivos escolares.

Segundo, a pressão para reintroduzir saberes moralizantes e a equivalência indevida entre saber religioso e científico instauram um tipo de autoritarismo por equivalência, que desconstitui critérios de validação do conhecimento e encoraja práticas de censura.

Terceiro, a exaltação de modelos cívico-militares e a difusão de pânico morais sobre gênero e sexualidade sustentam um autoritarismo por disciplinamento, que toma a disciplina como um fim pedagógico.

Em paralelo, nota-se a naturalização do vocabulário empresarial na formação e avaliação docente, e a difusão de uma ética do desempenho que reconfigura o trabalho pedagógico em torno de evidências estreitas (testes padronizados) e de incentivos unidimensionais. Tal dinâmica é coerente com o que Ball (2014) descreve como performatividade e com a análise de Giroux (2013) sobre a crise do valor público da educação. No plano macro, Harvey (2005) e Brown (2015) apontam a conversão da cidadania em capital humano e a substituição da deliberação por concorrência.

Nesse interim, os achados sugerem que a defesa da gestão democrática escolar requer dupla estratégia: regulatória e pedagógica. Pela regulação, importa garantir a supremacia dos princípios públicos nos processos decisórios (legalidade, publicidade, participação), vedando a adoção de instrumentos gerenciais sem controle social e sem análise de implicações educacionais. Pedagogicamente, é preciso fortalecer a formação docente em epistemologia, direitos humanos e democracia escolar, para que a docência possa resistir às pressões

moralizantes e as colonizações do trabalho por métricas estreitas. A laicidade não é antirreligiosa, é condição republicana para o convívio plural e para a autoridade do conhecimento científico em seu domínio próprio.

Do ponto de vista curricular, o caminho é afirmar a centralidade de referenciais científicos, históricos e culturais diversos, preservando os avanços em educação das relações étnico-raciais e em direitos humanos, e garantindo o tratamento de gênero e sexualidade com base em evidências e direitos. A escola democrática se reconhece no conflito e na mediação, não na interdição do dissenso; no debate informado, não na equivalência indiferenciada entre crença e teoria.

A parceria entre neoliberalismo e ultraconservadorismo busca reconfigurar a educação pública, podendo converter o autoritarismo em condição de viabilidade de suas agendas. De um lado, a lógica gerencial desloca a administração escolar para mecanismos empresariais, subordinando decisões a metas, *rankings* e bônus frequentemente dissociados do princípio do interesse público. De outro, insurgências moralizantes buscam disputar o currículo, relativizando consensos científicos e promovendo regressões normativas. O resultado é a corrosão do *ethos* democrático e do sentido público da escola, que deixa de ser espaço de formação plural e crítica para ser convertida em arena de controle e conformidade.

Nesse cenário, resistir à deriva autoritária exige recompor fundamentos republicanos e democráticos, reafirmando que a educação é bem público e direito social. Isso implica assegurar que metas e indicadores sejam sempre subordinados às finalidades educativas, devidamente aprovados por órgãos colegiados e acompanhados por avaliações qualitativas, evitando a tirania dos números. Requer, igualmente, instituir salvaguardas efetivas de laicidade e liberdade de cátedra, com protocolos claros contra assédio e censura pedagógica, em conformidade com a Constituição Federal (Brasil, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996).

A democratização da escola passa também pelo fortalecimento dos mecanismos de participação: conselhos escolares, grêmios estudantis e fóruns territoriais devem ser revigorados, com orçamento participativo e transparência ativa das decisões de gestão. Da mesma forma, é fundamental reavaliar iniciativas cívico-militares à luz de critérios pedagógicos e de direitos, preservando a autoridade docente e a colegialidade como eixos centrais do trabalho escolar.

Outro ponto essencial é garantir formação continuada crítica para gestores e professores, abordando avaliação, epistemologia, ética pública e gestão democrática, de modo

a fortalecer práticas profissionais que resistam tanto às simplificações gerencialistas quanto às ofensivas moralistas. Do mesmo modo, reformas curriculares devem ser conduzidas com consultas públicas amplas, estudos de impacto e justificativas técnico-científicas, pois são condições indispensáveis para a legitimidade e a qualidade de mudanças que afetam a formação das novas gerações.

Por fim, resistir não é apenas se opor a abusos, mas propor um projeto afirmativo de escola pública como instituição republicana, plural e transformadora, capaz de articular democracia, ciência e direitos humanos em sua organização, em seu currículo e em sua prática cotidiana.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Política cultural** e educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BAKER, Andy. Reformas liberalizantes e aprovação presidencial: a politização dos debates da política econômica no Brasil. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 45, n. 1, 2002.

BALL, Stephen J. **Educação Global S.A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: UEPG, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/894/89446960018/>. Acesso em: 25 jul. 2024.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/623234/CF88_EC129_livro.pdf. Acesso em: 25 jul. 2024.

BRASIL. **Lei Complementar n. 135, de 4 de junho de 2010**. Lei da Ficha Limpa. Brasília, DF, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp135.htm. Acesso em: 15 jul. 2024.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/lei9394.pdf>. Acesso em: 2 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 21 jul. 2024.

BROWN, Wendy. **Undoing the Demos: neoliberalism's stealth revolution**. New York: Zone Books, 2015. Disponível em: <https://www.zonebooks.org/books/9-undoing-the-demos-neoliberalisms-stealth-revolution>. Acesso em: 5 jun. 2024.

CARMELO, Luiz Gustavo. Organização e reorganização das direitas e do conservadorismo no Brasil: expansão, diversidade e impacto. **Revista de Ciência Política, Direito e Políticas Públicas – POLITI(K)CON**, v. 6, 2023. Disponível em: [https://doi.org/10.30681/politi\(k\)con.v6i2.12018](https://doi.org/10.30681/politi(k)con.v6i2.12018). Acesso em: 20 jul. 2024.

DAHL, Robert A. **Sobre a democracia**. Brasília, DF: Editora UnB, 2001. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/1193>. Acesso em: 26 jul. 2024.

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

FRASER, Nancy. Do neoliberalismo progressista a Trump – e além. **Política & Sociedade**, v. 17, n. 40, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2018v17n40p43>. Acesso em: 2 ago. 2024.

GIMENO SACRISTÁN, José. O que significa currículo. In: GIMENO SACRISTÁN, José. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 15-34.

GIROUX, Henry A. **Education and the Crisis of Public Values**: challenging the assault on teachers, students & public education. New York: Peter Lang, 2013. 2. ed., 2023.

HARVEY, David. **Breve história do neoliberalismo**. São Paulo: Loyola, 2005.

LOCKE, John. **O segundo tratado** sobre o governo civil. Petrópolis: Vozes, 1994.

MIGUEL, Luis Felipe. Teoria democrática atual: esboço de mapeamento. **BIB**, São Paulo, n. 59, p. 5-42, 2005.

MOUFFE, Chantal. **For a Left Populism**. London: Verso, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ensaios/article/download/43007/pdf/144103>. Acesso em: 20 jul. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Assembleia Geral das Nações Unidas, Resolução 44/25, 1989. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>. Acesso em: 23 jul. 2024.

SILVA JR., Celestino A. **Para uma teoria da escola pública no Brasil**. Marília: M3T Edições e Treinamentos, 2015.

SMITH, Adam. **Inquérito sobre a natureza e as causas da riqueza das nações**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1989. v. 2.

TORO, José Bernardo. **A construção do público**: cidadania, democracia e participação. Rio de Janeiro: Senac, 2005.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. 1990. Disponível em: <https://www.mprj.mp.br/wp-content/uploads/Declara%C3%A7%C3%A3o-Mundial-sobre-Educa%C3%A7%C3%A3o-para-Todos.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2024.

Recebido em: 19 nov. 2025.

Aceito em: 12 maio 2026.