


## O NEOCONSERVADORISMO NOS ESPAÇOS EDUCACIONAIS E A NECESSIDADE DA EDUCAÇÃO EM/PARA DIREITOS HUMANOS

 <https://doi.org/10.56238/arev6n2-100>

Data de submissão: 10/09/2024

Data de publicação: 10/10/2024

**Marcos Antonio Klazura**

Mestre em Direitos Humanos e Políticas Públicas e doutorando em Educação pela PUCPR  
Professor no Centro Universitário Internacional - UNINTER  
E-mail: marcosklazura@gmail.com

**Elaine Cristina de Rezende Rocha**

Mestre e doutoranda em Educação pela PUCPR  
Assistente Social no Instituto Federal do Paraná - IFPR  
E-mail: elainecrezende@yahoo.com.br

**Ana Maria Eyng**

Doutora em Pedagogia pela Universidad Autonoma de Barcelona - UAB  
Docente e Pesquisadora no Programa de Pós-graduação em Educação PPGE/PUCPR  
E-mail: eyng.anamaria@gmail.com

---

### RESUMO

Este artigo tem a intencionalidade de problematizar a (re)atualização do conservadorismo na sociedade brasileira, e suas implicações nas pautas educacionais. A discussão se respalda no seguinte questionamento: como a educação em e para direitos humanos pode servir de contraponto à ascensão de narrativas neoconservadoras na sociedade brasileira, reproduzidas/atualizadas nos espaços educacionais? O texto reúne argumentos, advindos de procedimentos de pesquisa bibliográfica, analisados sob a ótica da abordagem qualitativa. No estudo, destaca-se que os direitos humanos estão situados no campo das disputas de interesses entre o estado, o mercado e a sociedade civil. Neste contexto, discute-se o papel estratégico dos espaços educacionais no fortalecimento de uma cultura em e para direitos humanos, como resistência às ideologias conservadoras que, nos últimos anos, têm ganhado força na política educacional.

**Palavras-chave:** Conservadorismo, Espaços educacionais, Educação em Direitos Humanos.

## 1 INTRODUÇÃO

O debate sobre o conservadorismo presente na sociedade brasileira não é uma novidade, no entanto, a ascensão de narrativas e ações conservadoras, se revelam em todos os âmbitos da sociedade, sendo reproduzidas e atualizadas nos espaços educacionais, sociais e culturais. Segundo Bonazzi (1998, p. 242) o conservadorismo se caracteriza por concepções e “[...] atitudes que visam à manutenção do sistema político existente e dos seus modos de funcionamento, apresentando-se como contraparte das forças inovadoras”.

Na mesma direção, Crowther (1996, p.132) conceitua o conservadorismo como “[...] a aversão instintiva a mudança e a correspondente ligação às coisas tais como elas são, constituem sentimentos dos quais poucos seres humanos já estiveram totalmente isentos”. Da mesma forma, o conservadorismo pode ser alimentado por meio de diferentes estratégias políticas, sociais, culturais, digitais, entre outras, que dizem respeito à valores, costumes, crenças e concepções de mundo que transitam e pautam o campo educacional.

Nesta esteira, cabe evidenciar que as narrativas e pautas conservadoras, expressas no campo educacional reagem contra os avanços nos debates sobre direitos humanos, diversidade de gênero, sexualidade, e igualdade racial, promovendo uma educação voltada para a manutenção do status quo fortalecendo discursos em que a desigualdade é exaltada como meritocracia (Miguel, 2016). Esses movimentos conservadores, propõe uma neutralidade pedagógica que, na prática, é uma forma de censura ao pensamento crítico e à liberdade de expressão dos educadores (Miguel, 2016), marcado por uma agenda moralista que busca restringir o acesso aos conteúdos progressistas (Franco, 2017).

Diante dessa realidade que se apresenta, emerge a necessidade do fortalecimento da educação em e para direitos humanos nos espaços escolares, como uma ferramenta indispensável para a construção de uma contranarrativa ao conservadorismo. Portanto, o objetivo desse artigo propõe: identificar se a educação em e para direitos humanos pode servir de contraponto à ascensão de narrativas conservadoras na sociedade brasileira, reproduzida/atualizada nos espaços educacionais.

Vale destacar que, segundo Nisbert (1987) o conservadorismo é uma ideologia política, sendo que um de seus expoentes reconhecidos foi Edmund Burke (1729-1797) que à época se contrapôs as ideias iluministas e revolucionárias de ruptura total com o passado, constituindo-se como uma resposta às estratégias que buscavam romper com a perspectiva tradicional de homem e sociedade associada aos costumes, à religião e organização político-econômica. Historicamente demarcado, o pensamento conservador preservado nas relações sociais, políticas e culturais transitando em diferentes contextos, é o argumento cristalizado para justificar práticas excludentes, como por exemplo: o patriarcado, a

escravização, o autoritarismo, a permanência das oligarquias presentes no poder, a defesa da meritocracia, fatores determinantes para a sua legitimação e reprodução.

Cabe destacar ainda, que o conservadorismo “[...] é, e sempre será, alimento imprescindível da reprodução do capital, e por isso nunca sai de cena. Ou seja, é um alimento central para conservar a sociedade capitalista e sempre estará a seu dispor” (Boschetti, 2015, p. 639). Se constitui como argumento e estratégia, para legitimar a restrição de acesso aos direitos, reproduzidas em todas as instâncias da vida, com grande força no campo da educação, a partir de sua capacidade de criar narrativas a serem reproduzidas na sociedade.

Em consonância com o objetivo desse artigo, os argumentos foram reunidos, a partir da pesquisa de revisão bibliográfica narrativa que “se realiza a partir de registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores [...] utilizando-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados” (Severino, 2007, p.122). E, sendo a análise conduzida com uma abordagem qualitativa, a qual visa “[...] compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 70).

Assim, em uma abordagem qualitativa é possível “[...] esmiuçar a forma como as pessoas constroem o mundo à sua volta, o que estão fazendo ou o que está lhes acontecendo em termos que tenham sentido e que ofereçam uma visão rica” (Gibbs, 2009, p. 8). Ainda que, “os dados qualitativos são muitos variados, [...] todos têm em comum o fato de que são exemplos da comunicação humana dotada de sentidos” (Gibbs, 2009, p. 24).

Para subsidiar essa discussão fez-se necessário organizar o texto em três eixos que estão interligados. Inicialmente, o artigo demarca os elementos do conservadorismo presentes na história da educação no Brasil apoiando-se em: Germano (2011); Sucupira (1996); Paiva (2002); Romanelli (2014) e Saviani (2019). No segundo momento, apresenta-se a reflexão sobre a presença e reprodução do conservadorismo nos espaços educacionais, para isso utilizamos de Pacheco (2009); Boschetti (2015); Sepulveda e Sepulveda (2016); Gohn (2017); Franco (2017) e Seffner (2017). E, por fim, como a proposta do artigo é apresentar a educação em/para direitos humanos como contraponto ao conservadorismo, o debate se baseou nos autores referência na área, como: Arroyo (2008, 2015); Candau (2008, 2013, 2016); Candau e Sacavino (2013); Walsh, De Oliveira e Candau (2018) e Estevão (2019).

## **2 COMO O CONSERVADORISMO MARCA PRESENÇA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA?**

Inicialmente, destaca-se, que a educação na realidade brasileira, foi marcada pela seletividade de acesso, predominando um modelo educacional a serviço da classe dominante. Assim, importa ressaltar que o processo histórico da constituição da sociedade brasileira, em seu contexto econômico, político e ético se deu de forma autoritária (Koga, 2013). Neste cenário, apresenta-se o contexto da escravidão, do patrimonialismo e do autoritarismo que ainda hoje interferem em nossa sociabilidade, essa herança legitima a cidadania como privilégio de classe. Desse modo, o processo cultural que orienta a concepção de mundo, sobre nós e os outros, quando não se caracteriza pelo reconhecimento dos direitos, mas como expressão de favor, de benesses e caridade, conserva a desigualdade social e restringe o acesso ao conjunto de direitos para a maior parcela da população.

Perspectiva esta, que esteve presente na construção da concepção e da política de educação no Brasil, podemos afirmar que são alguns substratos para a transmissão e reprodução do conservadorismo. Tais elementos conservadores, fundantes da história da educação, desde o contexto colonial, em que a educação formal estava restrita a poucos, cenário em que a escola jesuíta visava ensinar e doutrinar, a partir da fundamentação na hierarquia e religião, sendo que a educação devia “[...] significar adesão plena à cultura portuguesa” (Paiva, 2002, p. 43). Isto significa que, tratava-se de uma educação rígida e seletiva permeada pela intencionalidade europeia de imposição religiosa e cultural aos povos colonizados.

Essa atitude cultural se baseava no entendimento que era “[...] pelas letras [que] se confirma a organização da sociedade. Essa mesma organização vai determinar os graus de acesso às letras, a uns mais, a outros menos” (Paiva, 2002, p. 44). Neste modelo educacional, os colégios estavam voltados “para os filhos dos principais” com a ótica de uma educação de controle para reproduzir o controle, “[...] educa-se para não se fazer (isto ou aquilo)” (Paiva, 2002, p. 50). Portanto, o modelo educacional colonial “[...] vai invadindo e conformando todas as áreas da vida social, aumentando, assim, cada vez mais, a distância entre as letras e a vida vivida” (Paiva, 2002, p. 55). O mesmo modelo se estende ao Brasil Imperial, iniciado em 1822 e que terminou com a Proclamação da República em 1889. No período, marcado pelas disputas entre liberais e a conservação do império, a educação primária, prevista aos cidadãos, era usufruída pelos filhos das famílias abastadas.

O Ato Adicional de 1834, apresentou a necessidade de descentralização e o ensino público obrigatório, em meio às divergências com os grupos de defesa da educação religiosa, institui-se a gratuidade da instrução primária. Em um cenário de centralização do poder, tratava-se de ensinar a ler, escrever e entender operações aritméticas, com o dever de as províncias atuarem na garantia da estrutura primária. Tendo como pano de fundo, o processo da escravidão e do domínio das oligarquias

ruralistas, a educação permanecia como um instrumento utilizado pela elite para manter-se no poder e conservar seus privilégios. Nesta conjuntura, um pequeno grupo discutia e decidia o destino da educação, e indicava quem poderia ter acesso (Sucupira, 1996).

Passando o período imperial, instaurando a república no país, a Constituição de 1891 pouco se ateu à educação. O texto constitucional apenas sinalizou a educação como responsabilidade do congresso, mas não privativamente, destacando a necessidade de “[...] animar no País o desenvolvimento das letras, artes e ciências [...]” e “criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados” (BRASIL, 1891), sem, contudo, trazer algum item sobre instrução primária gratuita, prevista na Constituição do Império. Nesse bojo, cabe ressaltar que os analfabetos não tinham direito ao voto, assim, constitui-se uma república pensada e organizada para as elites. Isso quer dizer que, mesmo com uma mudança política e governamental significativa, a essência de seletividade e de meritocracia permanecem intactas. Trata-se de uma distinção, na definição de quem ocupa o poder, na direção do país, mas os traços autoritários e conservadores na relação com a população pouco se alteraram.

Nas primeiras décadas do século XX, o controle da expansão escolar continuava nas mãos das elites do poder, dos interesses privatistas e religiosos, da manutenção do status quo, visando atrelar a educação à necessidade do desenvolvimento econômico. No período, há também, um importante movimento que culmina no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, que apresentou a defesa da escola pública gratuita, a obrigatoriedade do ensino e a laicidade, situando a educação como problema social do Brasil (Romanelli, 2014).

Cenário do embate entre reformadores e católicos, entre a laicidade do ensino versus ensino religioso, entre 1930 e 1937, essas disputas ideológicas estiveram presentes, além do compromisso do governo de Getúlio Vargas com o setor econômico. Assim, na Reforma Francisco Campos, houve a criação do Conselho Nacional de Educação em 1931, a organização do ensino superior, do ensino secundário e comercial. Já o movimento renovador, buscava sensibilizar o poder público e os educadores, em relação a realidade dos problemas educacionais do país. Entretanto, o que se estabeleceu e/ou permaneceu, foi do ensino primário e profissional aos pobres, e ensino secundário e superior aos ricos. Com o Estado Novo de 1937-1946, o regime totalitário instaurado, aprofunda-se a prioridade quanto a necessidade de desenvolvimento econômico, por meio da industrialização. Nesta conjuntura, com o foco no ensino técnico e na qualificação da força de trabalho para a indústria, se estabelecem as Leis Orgânicas do Ensino (1942-1946): Lei Orgânica do Ensino Industrial, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Lei Orgânica do Ensino Secundário, do Ensino Comercial, Ensino Primário e Ensino Normal (Romanelli, 2014).

Em 1946, com a nova Constituição Federal, a educação foi apresentada como “[...] direito de todos e será dada no lar e na escola [...]” (BRASIL, 1946), com ensino primário obrigatório e gratuito, já o posterior ao primário, o estado deveria propiciar para aqueles que provassem falta ou insuficiência de recursos. Houve também a permanência do ensino religioso com matrícula facultativa. Foi ainda, apresentada uma organização federativa de divisão de responsabilidades entre união, estados e municípios, quanto ao financiamento da educação, sendo responsabilidade da União, organizar um sistema federal de ensino (BRASIL, 1946).

Em 1961, foi aprovada a Lei n.º 4.024 que dispunha das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1961). Segundo Saviani (2019), a primeira Lei de Diretrizes e Bases - LDB, se estabeleceu em meio as disputas em torno da centralização e descentralização do ensino, entre os interesses das escolas particulares e da igreja católica, com a centralidade na decisão familiar.

Neste sentido, o texto da Lei n.º 4.024/1961 conciliou os projetos em curso: primeiro o direito da família na escolha da educação dos filhos, e a educação como obrigação do poder público e da iniciativa privada (Saviani, 2019). Um exemplo, de traços conservadores na lei é o Art. 30, que dispunha sobre a obrigatoriedade do ensino primário, sendo que havia casos de isenção do acesso à educação, quando: “a) comprovado estado de pobreza do pai ou responsável; b) insuficiência de escolas; c) matrícula encerrada; d) doença ou anomalia grave da criança” (BRASIL, 1961).

Portanto, na prática estava instituída a exclusão dos pobres, os mais vulnerabilizados, as crianças com deficiências, que estavam “dispensados” de frequentar a escola. Há que se considerar, também, que tal medida, permitia desresponsabilizar o poder público, com relação a garantia de espaços escolares e vagas para matrículas.

A partir de 1964, com o golpe militar instaurado no país, o autoritarismo se legitima na estrutura do estado, há a suspensão de direitos civis e políticos, e o campo da educação torna-se um dos espaços estratégicos para legitimação e manutenção do regime militar. Busca-se o silenciamento do debate e o freio da expansão da articulação sobre a finalidade do processo formativo do ensino (Toledo, 2017). Nesse período, de repressão política, de perseguição a professores e “estudantes indesejados”, impõem-se as reformas educacionais: Reforma do Ensino Superior em 1968 e Reforma do Ensino Primário e Médio em 1971. A tendência da educação neste período, é da privatização do ensino, da educação direcionada à profissionalização, fortalecendo a concepção da disciplina, da obediência, do respeito à ordem e às instituições (Germano, 2011). O contexto educacional, nesse período, direcionou a compulsoriedade das escolas profissionalizantes, a formação moral e cívica, atrelada ao ensino tecnicista para formação de força de trabalho (Toledo, 2017). Sendo que, o tripé que sustentava o

ensino era: doutrina da segurança nacional, o pensamento cristão conservador e a teoria do capital humano (Germano, 2011).

Vale destacar que o diagnóstico do cenário brasileiro, ao final da ditadura militar, apresentou quem foram os excluídos do sistema educacional nesse período, que sem dúvidas foram os pobres, e entre estes, a população negra. Segundo Germano (2011), em 1986 cerca de 30% da população nacional tinham renda igual ou inferior a meio salário-mínimo, portanto, viviam em situação de pobreza. No ano seguinte, 1987, os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), indicavam que 59% das pessoas analfabetas eram pretos e pardos. Já no censo de 1980, os dados sobre o acesso à educação indicavam que 39% da população negra, tinha menos de um ano de estudo, e apenas 6% desse grupo populacional ultrapassava o primeiro grau (Germano, 2011).

Com a redemocratização do Brasil, após o longo período de ditadura militar, abriu-se a possibilidade da construção dos direitos, já gestado pelos movimentos de luta e contestação do regime militar, o marco alcançado foi a promulgação da Constituição Federal de 1988 que inseriu a educação no rol dos direitos sociais, como dever do estado (BRASIL, 1988). Nesse contexto, houve muitos debates, organizações e disputas na direção da construção de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a nova LDB foi promulgada na Lei n.º 9.394 em 1996. Segundo Saviani (2019), a LDB foi forjada numa concepção liberal de educação, com amparo no sistema capitalista, conciliando o acesso à educação com os interesses do mercado.

Destaca-se, que do projeto inicial, até a aprovação da LDB, houve várias alterações, transitando de uma concepção socialdemocrata, como direito social e dever do estado, para uma concepção neoliberal, incorporando aspectos conservadores de interesses privatistas. Se constituiu, portanto, uma lei de diretrizes e bases, minimalista, atrelada ao estado mínimo, acenando diretamente ao mercado e ao terceiro setor, abrindo caminho para a concretização das orientações advindas dos organismos multilaterais, correspondendo ao cenário político e econômico brasileiro da abertura à lógica neoliberal na década de 1990 (Saviani, 2019).

Neste cenário, a educação passa a ser orientada, a partir de seus processos de mensuração, aos moldes empresariais de produtividade, perseguindo a eficiência e eficácia da educação (Gohn, 2017). Na LDB houve a inversão, em relação da previsão constitucional, a educação de dever do estado e da família passa a ser dever da família e do estado, não se trata apenas da inversão do texto, mas da intencionalidade da lei. Sob essa ótica, Saviani (2019), alerta que há distinções entre os objetivos proclamados, que são as finalidades e intenções previstas em lei e os objetivos reais, identificados pelas ações, daquilo que se realiza. Assim, há um descompasso entre o avanço das legislações e a concretização do direito à educação.



### 3 A MANIFESTAÇÃO DO CONSERVADORISMO REATUALIZADO NOS ESPAÇOS EDUCACIONAIS

Ao conservadorismo são atribuídos diversos significados, já o “[...] adjetivo conservador qualifica simplesmente atitudes práticas ou ideias” (Bonazzi, 1998, p. 242). Dessa forma, utilizamos o conceito de Pacheco (2009), que define o conservadorismo como a busca de manutenção e conservação da ordem estabelecida, rejeitando qualquer possibilidade de mudança. Assim, na reprodução do conservadorismo não se utiliza de questionamentos e reflexão crítica. Isso leva à “[...] desconfiança permanente diante de tudo o que muda ou estabeleça conflito com as convicções assumidas” (Pacheco, 2009, p. 65).

Destaca-se que valores e políticas conservadoras, são reacendidas, no campo econômico, a partir das crises do capitalismo, como, por exemplo, a minimização da regulação estatal na economia, sob a narrativa da defesa da ampliação do livre mercado. Nesta direção, o uso de dinheiro público para salvar o sistema financeiro, em tempos de crise e a mercantilização de serviços públicos são as estratégias mais recorrentes. Todas essas táticas desencadeadas “[...] sob o manto neoliberal desde a década de 1970, alimentam a competitividade, o individualismo e valores liberais conservadores. Mas também explicitam a incapacidade de o capitalismo viver sem crises e sem agudizar as desigualdades, violências e barbáries sociais” (Boschetti, 2015, p. 640). Do mesmo modo, Mandel (1982) já reafirmava que as crises cíclicas são fundamentais para a expansão e a intensificação da acumulação no sistema capitalista.

No campo cultural e ideológico, Boschetti (2015) afirma que o conservadorismo busca travar uma “batalha” utilizando-se de diversas formas de opressão e intolerâncias, por vezes, aliadas ao fundamentalismo religioso, disseminam preconceitos e discriminação, especialmente aos grupos historicamente oprimidos como: as mulheres, a população LGBTQIA+, a população negra, os pobres. Destaca-se que o

[...] conservadorismo é uma categoria histórica, ou seja, deriva de processos sociais através do tempo e das relações de poder. Conhecemos o conservadorismo a partir dos discursos e das práticas das pessoas. Este processo histórico gera certa regularidade de argumentos para situações análogas, o que nos permite observar o desenvolvimento de uma cultura conservadora (Sepulveda; Sepulveda, 2016, p. 88).

Nas últimas décadas houve um avanço nos debates sobre temas relativos aos direitos humanos, como, a discussão sobre a igualdade de gênero, os movimentos feministas, as denúncias sobre as estruturas de opressão de grupos invisibilizados historicamente, como a população negra, as pessoas com deficiência, os povos originários, e a urgência da necessidade do respeito às diversidades culturais, de identidade e expressão de gênero, do combate às diversas formas de preconceito. Entretanto, à



medida que essas pautas avançam, são tensionadas, e encontram nesse tensionamento, os grupos conservadores que tentam barrar e manter o modus operandi opressor de homogeneização, invisibilização e exclusão da diversidade.

Assim, problematiza-se a manifestação de uma reatualização do conservadorismo, presente nos espaços educacionais, trata-se da educação para a conservação, que se pauta no conservadorismo presente em todos os âmbitos da sociedade, sendo reproduzido no espaço da escola. Porém, como os espaços educacionais têm a função política e social de construir conhecimento, de compreensão de diferentes narrativas e argumentos que possibilitem o pleno desenvolvimento ou a educação integral dos sujeitos da educação, configura-se como um espaço em disputa, fundamental para desconstruir modos e valores de compreensão de mundo excludentes, assim como, conservar modelos já postos.

Nesse sentido, o conservadorismo e os conservadores em novas roupagens, passam a enxergar na escola um potencial que merece vigilância e fiscalização para não correr o risco de ruptura com o sistema estrutural de opressão. Sob essa ótica, Toledo (2017), destaca que: se a função social e política da escola estiver somente alinhada ao modelo capitalista de sociedade, haverá a seleção daquilo que se configura elemento de preparação que se destinará aos interesses do mercado, reproduzindo as relações de poder, que perpassam pelo currículo e pela organização do dia a dia da escola.

O pensamento e a estrutura conservadora, nos espaços educacionais, coadunam com a disseminação de uma cultura da homogeneização da sociedade que determinam a padronização social, fomentando o preconceito, o silenciamento e a opressão das pessoas e grupos sociais que não se “encaixam” nos padrões de “normalidade”. E, assim, o conceito de diversidade é anulado neste modelo de sociedade, e a reprodução nos espaços escolares impede a construção coletiva do respeito às diferenças e inviabilizando o direito de ser e de existir de muitos. Esse debate, precisa perpassar pela desconstrução do etnocentrismo, com a valorização da diversidade cultural, rompendo com estruturas que inter cruzam e combinam elementos de opressão.

Vale ressaltar que o conservadorismo se entrelaça aos valores tradicionais, especialmente de natureza moral e comportamental. Assim, o conservadorismo é

[...] um elemento ideológico que constrói senso comum. Portanto, não é exclusivo de nenhuma classe social. Na disputa por poder que ocorre no campo da cultura, o conservadorismo é um importante elemento na construção dos interesses de classe e na própria consciência de classe (Sepulveda; Sepulveda, 2016, p. 88).

Nesta esteira, não é possível compreender o conservadorismo e o conservador desassociado dos interesses de classe, mas não exclusivamente, pois, o conservadorismo “[...] é reproduzido como argumento de um discurso que ultrapassa as questões de classe, encontrando os temas abstratos de

sobrevivência que estão em disputa no campo da cultura, em especial nas diferentes demandas dos grupos minoritários”. Sendo assim, “[...] não quer dizer que a luta de classes desapareça. Ela simplesmente se torna mais complexa com mais variantes ocorrendo em diferentes espaços sociais” (Sepulveda; Sepulveda, 2016, p. 89).

Alguns destaques de tensionamentos conservadores, presentes no campo da educação, podem ser exemplificados, um deles é o programa conhecido como “Escola Sem Partido” idealizado pelo advogado Miguel Nagib, que se tornou o projeto de lei (PL n.º 193/2016) de autoria de Magno Malta, à época senador pelo Partido Republicano do estado do Espírito Santo. Trata-se de um projeto ideológico e não educacional, visto que, seu conteúdo interfere diretamente na liberdade de expressão dos professores, tendo como base evitar pensamento crítico, inibindo espaços de discussão, e fundamentando-se em uma suposta neutralidade e alimentada pelo pensamento “cristão” conservador. Nesta direção, a Escola Sem Partido é “[...] um projeto controverso – apoiado por setores retrógrados da sociedade que defendem abertamente valores antidemocráticos” (Gohn, 2017, p. 105).

Sob a justificativa do combate à doutrinação política e ideológica, grupos associados ao pensamento ultraconservador e de direita, ligados a políticos que se denominam religiosos, conhecidos por declarações homofóbicas e de defesa da ditadura militar, orientados em um viés econômico neoliberal, como, por exemplo, o chamado Movimento Brasil Livre (MBL), se posicionam contra a liberdade de expressão de professores em sala de aula, do pensamento crítico, exigindo neutralidade de ensino e negando a possibilidade de debates urgentes sobre as diferenças, a igualdade, a justiça social, especialmente de grupos vulnerabilizados e criminalizados (Franco, 2017).

Outro tema de grande destaque foi o embate em torno da suposta “ideologia de gênero”, nomenclatura conservadora designada às “[...] práticas e pensamentos críticos às representações da heteronormativas da sociedade. A esse epíteto, são sempre associadas imagens negativas e alusivas a comportamentos imorais” (Franco, 2017, p. 235). Com argumentos infundados e amplamente divulgados por redes sociais, grupos conservadores com representantes políticos alinhados às pautas religiosas, tomam partido utilizando-se do combate a “ideologia de gênero”, como plataforma de governo, tendo conquistado muitos adeptos, em nome da salvação da família tradicional. Essa pauta, ganhou apoio de grupos da sociedade civil, famílias e educadores. Na prática, o embate restringiu ainda mais, as possibilidades do debate sobre a diversidade, o respeito às diferenças, a educação sexual nas escolas que é uma estratégia para a proteção de crianças e adolescentes, vítimas de violência e exploração sexual.

Nesse ponto, cabe reafirmar que os discursos não estão fora das ações, ao contrário, os discursos impulsionam as práticas. Sob esta perspectiva, o ideário conservador determina a direção de

pensamento e orientam as práticas em consonância com os valores e normas que difundem como verdade absoluta. Assim, por meio do pensamento e discurso conservador “[...] os dispositivos de poder se inter-relacionam e se estabelecem no interior das instituições educacionais, evidenciando assim que as maneiras de produzir verdade se materializam em práticas políticas que interferem nos modos como se tecem a vida e a prática profissional” (Sepulveda; Sepulveda, 2016, p. 92).

Neste sentido, a adesão a pautas conservadoras atreladas a valores, costumes e comportamentos ganham forte aderência, em detrimento de outros debates que se apresentam como problemas coletivos urgentes. Um exemplo, é que um grupo conservador se escandaliza com a possibilidade da educação sexual nas escolas, mas é alheia aos escândalos de desvios de recursos públicos e redução de investimentos na política de educação. A estratégia conservadora, atrelada à pauta dos costumes é um movimento que se utiliza de fatos isolados, amplamente divulgados pela mídia, em especial nas plataformas digitais e redes sociais, atingindo um grande grupo da população, facilmente convencida, devido à assimilação de suas crenças e valores.

Importante destacar o elemento “dever da família”, no processo de educação dos filhos, conforme prevê a própria LDB, a princípio para atender interesses privatistas do mercado, dando liberdade para as famílias escolherem a educação, se ressignifica em diferentes desdobramentos: a responsabilização e culpabilização das famílias, pelo sucesso ou insucesso, dos filhos nos espaços escolares; a transferência ou delegação total dos responsáveis legais pelos educandos às instituições escolares, para atender todas as necessidades da educação formal e não formal; e, do processo de resistência e vigilância de grupos familiares que monitoram o conteúdo da escola, mas com alerta apenas em relação a pautas de valores e costumes. Vem daí os movimentos de apoio à escola sem partido, e o combate à falácia sobre a implantação da “ideologia de gênero”. Este segundo, foi tão fomentado por grupos conservadores que “[...] culminou com a retirada de menções a gênero e sexualidade, quando não a outros marcadores sociais, dos planos de educação (municipais, estaduais e do Plano Nacional de Educação)” (Seffner, 2017, p. 200).

Na perspectiva de defesa de uma educação com direcionamento a um pensamento único, em relação à identidade de gênero, à orientação sexual, ao pertencimento cultural e étnico, à composição e arranjos familiares, à adesão religiosa, anulam-se todas as singularidades e restringe-se à reprodução social pré-estabelecida por um sistema hegemônico de opressão.

Nesta linha de pensamento Miguel (2016, p. 610) alerta que, “[...] com o fetiche da neutralidade do discurso pedagógico e com a sacralização da autoridade familiar, está completa a receita da criminalização da docência”. Sendo assim, “[...] o professor é visto de antemão com desconfiança: não

como parceiro do amadurecimento intelectual dos alunos, mas como possível agente de uma desvirtuação de sua inocência, a serviço de interesses escusos” (Miguel, 2016, p. 610).

Diante do cenário de retrocessos, é necessário lançar luz às possibilidades de resistência e contestação à influência do pensamento e das práticas conservadoras que produzem exclusão nos espaços educacionais. Pois, a escola não pode ser um espaço fadado à reprodução do conservadorismo, ainda que as forças conservadoras estejam presentes, faz-se necessário a busca de uma educação democrática que “[...] não se resume ao mero exercício de direitos sociais e civis, mas é entendida também e, diria, principalmente, como a educação para saber discutir e escolher” (Mesquita, 2022, p. 18). É preciso posicionar educandos e educadores, famílias e comunidades na compreensão que a escola é uma “[...] instituição passível de modificações e, assim, enxergar os educandos como sujeitos ativos e atuantes nesse espaço, com seus próprios interesses e capazes de contribuir ativamente nesse movimento de modificação” (Mesquita, 2022, p. 20).

#### **4 EDUCAÇÃO EM E PARA DIREITOS HUMANOS PODE SER O CONTRAPONTO AO CONSERVADORISMO?**

Tal indagação, diante de uma estrutura econômica, social, política e cultural que reproduz expressões de desigualdades e exclusões, como os preconceitos e discriminações, exige respostas inclusivas. Para tanto, faz-se necessário, o avanço da educação em e para direitos humanos, como uma ferramenta indispensável para a construção de uma contranarrativa ao conservadorismo, fortalecendo assim a cultura em direitos humanos, de reconhecimento dos sujeitos sociopolíticos, em sua multidimensionalidade.

A educação em e para direitos humanos pode contribuir significativamente para a construção de uma narrativa inclusiva, fundamentada no respeito às diversidades. Uma das principais formas de atuar na transformação da realidade social marcada por tensões reside nos processos educativos inclusivos. Nesse sentido, a educação em direitos humanos busca promover uma cultura que “[...] contribua para a afirmação da cidadania e dos processos democráticos em todas as dimensões da vida das pessoas e das sociedades” (Candau et al, 2013, p. 33). Segundo Silveira (2019), a educação em direitos humanos,

[...] tem o desafio de contribuir para o enfrentamento das desigualdades sociais históricas e dos cenários de reprodução das diversas formas de violência que atingem especialmente pessoas em condição de maior vulnerabilidade, em desvantagem por fatores simbolicamente reproduzidos por meio do preconceito e da discriminação, da repetição acrítica de padrões considerados ideais que na realidade reproduzem (Silveira, 2019, p. 60).

Cabe ressaltar que a educação em direitos humanos tem como princípios a formação de sujeitos de direitos e a orientação para a transformação social. Nesse ponto, configuram-se dois elementos estratégicos, para superar a educação conservadora ou o conservadorismo na educação, à medida que se busca uma educação libertadora, que perpassa pela cultura escolar envolvendo todos os atores do processo educativo, direcionando a uma cidadania ativa “[...] capaz de reconhecer e reivindicar direitos e construir democracia” (Candau et al, 2013, p. 40).

Nesse contexto, de contradições e possibilidades, emerge a necessidade de avançarmos, para além de debates simplistas sobre o direito à educação, que geralmente, no sistema capitalista, está atrelado à formação para o mercado, sob a ótica da meritocracia. Mas, cabe, trazer à tona a realidade silenciada e invisibilizada das “[...] relações entre o direito à educação e a negação dos direitos humanos básicos aos grupos sociais e raciais discriminados, tratados em nossa história sem direito a ter direitos e reprimidos ao lutar por direitos” (Arroyo, 2015, p. 32).

Outro ponto a ser analisado é a formação por competências que é um desdobramento da lógica meritocrática, associada aos interesses econômicos. Este modelo de educação se utiliza das métricas como degraus de uma narrativa da formação de excelência. Neste contexto, a formação se ocupa não com uma educação que deve direcionar a democracia e a cidadania, mas que devido ao “[...] mundo, altamente competitivo de hoje, exige indivíduos dotados com um motor de alto rendimento e formativamente bem oleado, para, desse modo, ganhar vantagens em termos de empregabilidade” (Estevão, 2019, p. 224). Esse é um modelo de educação conservadora, não atrelada a pauta de costumes, mas diretamente ligada à objetificação dos sujeitos, resumidos a performances de esforços individuais, ao merecimento, que direcionam a seleção das vagas de emprego mais desejadas, contribuindo assim, para um melhor funcionamento da engrenagem do sistema capitalista.

Na contramão desse projeto, os educadores ao se constituírem em agentes socioculturais e políticos, passam a atuar, na direção contra hegemônica, visando romper a visão mercantilista da educação, em que a formação está constituída exclusivamente para atender os interesses do sistema capitalista. Sob essa ótica, faz-se necessário uma educação “[...] que desenvolva processos críticos de compreensão e ação na realidade para propiciar a criação de uma mentalidade diferente” (Candau et al, 2013, p. 35). Esse movimento articulado, se dá por meio do trabalho coletivo, visto que, “[...] a escola é uma instituição que só se faz no coletivo. Assim, o desenvolvimento de ações que promovam maior horizontalidade nas relações de trabalho na escola contribui para o incremento da própria natureza do trabalho escolar” (Souza, 2019, p. 279). Sendo assim, os espaços educacionais precisam criar estratégias de valorização das diversidades, nas quais a participação das diferenças enriqueça e contribua nos processos educacionais.

Vale destacar que a educação se constitui no cenário da organização coletiva de busca democrática de acesso, visto que os “[...] movimentos e lutas pela educação têm caráter histórico, são processuais e ocorrem dentro e fora de escolas e outros espaços institucionais. As lutas pela educação envolvem a conquista de direitos e são parte da construção da cidadania” (Gohn, 2017, p. 85).

Nesse sentido, o processo democrático é marcador inicial para uma educação em e para direitos humanos. Assim, há necessidade da “[...] disposição democrática que os sujeitos do universo escolar (e educacional) devem ter, sem a qual, ferramenta alguma parece possível de alcançar êxito. A questão de fundo é: a democracia demanda participação e disposição ao diálogo” (Souza, 2019, p. 273).

A concretização da educação em e para direitos é um dos desafios postos em nosso tempo, considerando todo o contexto estrutural conservador que rege a sociedade. Assim, o *modus operandi* conservador gera e determina modos de pensar, de ser e de viver “[...] com efeitos de repetição de verdades que se desdobram em preconceito, silenciamento e discriminação. Realidade que condiciona a ocultação das expressões de desigualdade, a opressão dos povos originários e de pessoas e populações consideradas “fora” do padrão hegemônico” (Silveira; Nascimento; Zalembessa, 2021, p. 2).

Além disso, é fundamental alertar que a “[...] educação para os Direitos Humanos, muitas vezes está referida, exclusivamente à introdução de conteúdos sobre Direitos Humanos nos processos educativos, tanto no âmbito formal como não formal” (Candau; Sacavino, 2013, p. 61). Esse movimento simplista, não pode esvaziar uma necessidade tão urgente na sociedade, portanto, “[...] partimos da afirmação da necessidade de ‘desnaturalizar’ a posição que supõe que basta a transmissão de conhecimentos sobre Direitos Humanos que necessariamente a educação em Direitos Humanos está presente” (Candau; Sacavino, 2013, p. 63).

Sendo assim, ao afirmarmos que a educação em e para direitos humanos é uma ferramenta estratégica para contrapor-se à reprodução do pensamento conservador, ressalta-se a urgência da construção de princípios coletivos de valorização e respeito às diferenças, do cuidado e enfrentamento às situações de violação dos direitos humanos, a criação de patamares mínimos inegociáveis de proteção à dignidade humana, do reconhecimento dos sujeitos de direitos, “[...] privilegiando a atividade e participação dos sujeitos envolvidos no processo. Trata-se de educar em Direitos Humanos, isto é, propiciar experiências em que se vivenciem os Direitos Humanos” (Candau; Sacavino, 2013, p. 65). As autoras reafirmam, a necessidade de promover aprendizagens, em direitos humanos.

Assim, como o conservadorismo está presente no processo cultural, ligado à vida social e às relações de classe, a educação em e para direitos humanos também pode ocupar os mesmos espaços. Lembrando que a cultura é concebida “[...] como processo contínuo de criação e recriação coletiva, de atribuição de sentido, de interpretação do vivido” (Candau et al, 2013, p. 36). As culturas, apresentam



uma diversidade de valores e intenções, ao reconhecer as diferenças culturais, valorizando-as, especialmente dos grupos sociais subalternizados, silenciados, tendo como princípio o respeito e a valorização das diferenças, coadunando com a concepção da educação em direitos humanos que se constitui no “[...] reconhecimento do outro como sujeito de direito e ator social” (Candau et al, 2013, p. 37), abre-se a necessidade da interculturalidade para fundamentar o construir coletivo com e na diversidade. Essa urgência orienta-se em:

[...] questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, religiosos, entre outros. Parte-se da afirmação de que a interculturalidade aponta para a construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e que sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais [...] (Candau, 2016, p. 21).

A interculturalidade crítica, propõe romper com a homogeneização das tensões, que reafirma uma lógica funcional, de tratamento superficial e deslegitimadora das questões identitárias, sem estabelecer uma conexão com as relações de poder e o modelo de sociabilidade capitalista (Candau, 2016). Além disso, é imprescindível compreender que as contrarreformas da agenda neoliberal, aprofundam, ainda mais, a desigualdade social, que atinge as questões de classe, raça e identidades, pois rompe com “[...] as conquistas parciais em direitos e os sistemas públicos estatais, revela uma dinâmica de hegemonia de um projeto reacionário que dissemina ódio, racismo e indiferença, e de ampliação das faces perversas de um Estado socialmente penal e economicamente gerencial” (Silveira; Nascimento; Zalembessa, 2021, p. 3).

Portanto, uma perspectiva intercultural crítica, visa ampliar os processos democráticos, corrigir desigualdades históricas, articulando igualdade e diferença na luta pela construção de possibilidades de valorização da diversidade, que visam a ampliação de oportunidades inclusivas e democráticas.

Diante do processo educacional, atravessado pelo conservadorismo pautado nos costumes e aprofundado na estrutura econômica, a interculturalidade “[...] quer promover uma educação para o reconhecimento do outro, o diálogo entre os diferentes grupos socioculturais [...]”, rompendo com a matriz de pensamento único, com a lógica monocultural e etnocêntrica. A perspectiva intercultural “[...] está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade” (Candau, 2008, p. 54).

Assim, nos espaços educacionais, torna-se imprescindível que os educandos sejam concebidos como sujeitos integrais de direitos, propiciando o acesso a “[...] todo conhecimento, cultura, valores, memórias e identidades sem hierarquias, segmentações e silenciamentos” (Arroyo, 2008, p. 38). Nesta ótica, ao reconhecer os educandos “[...] como sujeitos iguais de direitos, seremos obrigados a

reconhecer que o direito à educação, ao conhecimento, à cultura e à formação de identidades não se dá isolado do reconhecimento e da garantia do conjunto dos direitos humanos” (Arroyo, 2008, p. 38).

Neste ponto, a interculturalidade se situa na construção de uma perspectiva educacional decolonial ligando-se diretamente à educação em e para direitos humanos. Conforme Silveira, Nascimento e Zalemessa (2021, p. 2), o processo colonizador gerador de muitos efeitos de subalternidade, exploração e silenciamento são atualizados e reatualizados “[...] nas formas de reprodução da desigualdade histórica, particularmente social, étnico-racial e de gênero, num contexto de modernização conservadora, cuja base é colonial, com conseqüente acirramento do racismo de Estado, em relação aos povos e grupos estigmatizados e oprimidos”. Diante dessa realidade, a decolonialidade “[...] vem se construindo como força política, epistemológica e pedagógica, faz referência às possibilidades de um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade europeia capitalista [...]”, nesta direção, se estabelece “[...] um projeto teórico voltado para o repensamento crítico e transdisciplinar, em contraposição às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento” (Walsh; De Oliveira; Candau, 2018, p. 3).

Contrapor-se ao conservadorismo, não é tarefa simples, pois estamos nos referindo a uma estrutura econômica, política, social e cultural que facilita a perpetuação de um modelo de sociedade conservadora. Apostar na educação, em e para direitos humanos como uma contranarrativa, diante do pensamento e prática conservadora, especialmente no âmbito da educação, é sonhar com novos tempos, mais inclusivos e menos preconceituosos. Portanto, avançar na cultura e vivência de e em direitos humanos, se constitui na ferramenta mais adequada e capaz de contrapor-se ao neoconservadorismo.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tecer considerações sobre o neoconservadorismo, é ter a certeza de que para além das estratégias mais evidentes, ou que conseguimos visualizar, há elementos estruturais que se conectam e alimentam o modelo teórico-prático conservador de sociedade. O neoconservadorismo é funcional ao sistema econômico neoliberal, sendo que as pautas de costumes e valores morais servem de cortina de fumaça para que o neoliberalismo se estabeleça e se reinvente a cada necessidade de manutenção do poder econômico.

Assim, o conservadorismo também se ressignifica e avança quando encontra um terreno fértil para disseminar seu modus operandi. Daí a necessidade de olhar para o campo da educação, como espaço para a construção de uma educação outra, capaz de ser o contraponto à reprodução de estratégias de conservação encontradas nos espaços educacionais.

Neste movimento, é imprescindível reconhecer a educação como campo em disputa, seja política, econômica, social e cultural. Por isso, insistir na educação em e para direitos humanos, como estratégia de contraposição ao conservadorismo, significa inicialmente reconhecer que há um avanço do conservadorismo, em diversas roupagens, em todas as instâncias da sociedade brasileira, se configurando o neoconservadorismo. Ao intencionar esse debate, podemos pensar, por exemplo, na pauta de costumes e demais investidas neoconservadoras que marcam presença na política de educação, na composição de legislações na área política, nos discursos e retóricas de proteção ao “tradicionalismo” que na prática deixam intacto o modelo seletivo de reconhecer quem são sujeitos de direitos. Esse direcionamento deturpa as necessidades emergentes de se pensar a diversidade e o reconhecimento das diferenças, como ponto de partida para a garantia dos direitos.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzáles. Indagações sobre currículo: Educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 52 p.
- ARROYO, Miguel G. O direito à educação e a nova segregação social e racial - tempos insatisfatórios? Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 15-47, jul.-set. 2015.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BONAZZI, Tiziano. Conservadorismo. In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. Dicionário de Política. Brasília: Editora da UnB, 1998. p. 242-246.
- BOSCHETTI, Ivanete. Expressões do conservadorismo na formação profissional. Serviço Social & Sociedade, São Paulo, n. 124, p. 637-651, out./dez. 2015.
- BRASIL. Constituição (1891). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, RJ: 1891. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao91.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm). Acesso em: 02 jun. 2023.
- BRASIL. Constituição (1946). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, RJ: 1946. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm). Acesso em: 02 jun. 2023.
- BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB. Brasília, DF, 1961.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 02 jun. 2023.
- CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008.
- CANDAU, Vera Maria et al. Educação em Direitos Humanos e a formação de professores (as). 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Ideias-força do pensamento de Boaventura Sousa Santos e a educação intercultural. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 32, n. 01, p. 15-34, jan.-mar. 2016.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão; SCAVINO, Susana Beatriz. Educação em direitos humanos e formação de educadores. Educação, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013.
- CROWTHER, Ian. Conservadorismo. In: OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, Tom. Dicionário do pensamento social do século XX. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996. p. 132-134.

ESTÊVÃO, Carlos Vilar. Ideologias de convivência em educação. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 27, n. 103, p. 223-228, abr./jun. 2019.

FRANCO, Stella Maris Scatena. Do arco-íris à monocromia: o Movimento Escola Sem Partido e as reações ao debate sobre gênero nas escolas. In: MACHADO, André Roberto de A.; TOLEDO, Maria Rita de Almeida Toledo. (Org.). Golpes na história e na escola: o Brasil e a América Latina nos Séculos XX e XXI. São Paulo: Cortez, 2017. v. 1, p. 233-246.

GERMANO, José Willington. Estado militar e educação no Brasil (1964-1985). 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIBBS, Graham. Análise de dados qualitativos. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GOHN, Maria da Glória. Manifestações e protestos no Brasil: correntes e contracorrentes na atualidade. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

KOGA, Dirce. Medidas de cidades: entre territórios de vida e territórios vividos. São Paulo: Cortez, 2003.

MANDEL, Ernst. O capitalismo tardio. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MESQUITA, Delma Lúcia de. Cidadania desde a infância e educação para a democracia: da negação da fala à perspectiva de fortalecimento da voz da criança. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 27, p. 1-22, 2022.

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

NISBET, Robert. O conservadorismo. Lisboa: Estampa, 1987.

PACHECO, José. Pequeno dicionário de absurdos em educação. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PAIVA, José Maria de. A educação jesuítica no Brasil colonial. In: LOPES, Eliane Marta T.; FARIA, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). 500 anos de educação no Brasil. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 43-59.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da educação no Brasil (1930-1973). 40. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SAVIANI, Dermeval. A lei da educação: LDB: trajetória, limites e perspectivas. 13. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SEFFNER, Fernando. Escola Pública e função docente: pluralismo democrático, história e liberdade de ensinar. In: MACHADO, André Roberto de A.; TOLEDO, Maria Rita de Almeida Toledo. (Org.). Golpes na história e na escola: o Brasil e a América Latina nos Séculos XX e XXI. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2017. v. 1, p. 199-216.

SEPULVEDA, José Antonio; SEPULVEDA, Denize. Conservadorismo e educação escolar: um exemplo de exclusão. *Movimento: Revista de Educação*, Rio de Janeiro, n. 5, p. 76-107, 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVEIRA, Jucimeri Isolda. Direitos humanos e políticas públicas: panorama e desafios contemporâneos. In: BONETI, L. W. et al. *Educação em direitos humanos: história, epistemologia e práticas pedagógicas*. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2019. p. 49-67.

SILVEIRA, Jucimeri Isolda; NASCIMENTO, Sergio Luiz; ZALEMBESSA, Simões. Colonialidade e decolonialidade na crítica ao racismo e às violações: para refletir sobre os desafios da educação em direitos humanos. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, p. 1-19, 2021.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. As condições de democratização da gestão da escola pública brasileira. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 103, p. 271-290, abr./jun. 2019.

SUCUPIRA, Newton. O Ato Adicional de 1834 e a descentralização da educação. In: FÁVERO, Osmar (org.). *Educação nas Constituintes brasileiras 1823-1988*. Campinas: Autores Associados, 1996.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida. O ensino médio no Brasil: uma história de suas finalidades, modelos e de sua atual reforma. In: MACHADO, André Roberto de A.; TOLEDO, Maria Rita de Almeida Toledo. (Org.). *Golpes na história e na escola: o Brasil e a América Latina nos Séculos XX e XXI*. São Paulo: Cortez, 2017. v. 1, p. 178-198.

WALSH, Catherine E.; DE OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 26, n. 1, p. 1-12, 2018.