



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Ciências Humanas – ICH
Programa de Pós-Graduação em Política Social – PPGPS
Departamento de Serviço Social – SER

Laís Vieira Pinelli

**POLÍTICA EDUCACIONAL E CONTROLE DO TRABALHO DOCENTE EM
TEMPOS DE RECRUDESCIMENTO DA NOVA DIREITA**

Brasília, fevereiro de 2024

Laís Vieira Pinelli

**POLÍTICA EDUCACIONAL E CONTROLE DO TRABALHO DOCENTE EM
TEMPOS DE RECRUDESCIMENTO DA NOVA DIREITA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Política Social do Departamento de Serviço Social – SER da Universidade de Brasília – UnB para a obtenção de título de Doutora em Política Social.

Orientadora: Profa. Dra. Silvia Cristina Yannoulas

Brasília – DF, fevereiro de 2024

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

PP651p Pinelli, Lais Vieira
POLÍTICA EDUCACIONAL E CONTROLE DO TRABALHO DOCENTE EM
TEMPOS DE RECRUESCIMENTO DA NOVA DIREITA / Lais Vieira
Pinelli; orientador Silvia Cristina Yannoulas. -- Brasília,
2024.
182 p.

Tese(Doutorado em Política Social) -- Universidade de
Brasília, 2024.

1. Nova Direita. 2. Política Educacional. 3. Controle do
Trabalho Docente . 4. Trabalho Docente . I. Yannoulas,
Silvia Cristina, orient. II. Título.

LAIS VIEIRA PINELLI
POLÍTICA EDUCACIONAL E CONTROLE DO TRABALHO DOCENTE EM
TEMPOS DE RECRUDESCIMENTO DA NOVA DIREITA

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Silvia Cristina Yannoulas

Programa de Pós-Graduação em Política Social do Departamento de Serviço Social da
Universidade de Brasília (UnB)

Orientadora

Profa. Dra. Nora Beatriz Gluz

Universidad Nacional General Sarmiento (UNGS) e Universidad de Buenos Aires (UBA) –
Argentina

Membro Externo

Prof. Dr. Álvaro Luiz Moreira Hypolito

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPeL)

Membro Externo

Profa. Dr. Reginaldo Ghiraldelli

Programa de Pós-Graduação em Política Social do Departamento de Serviço Social da
Universidade de Brasília (UnB)

Membro Interno

Profa. Dra. Silvana Aparecida Souza

Programa Interdisciplinar Sociedade, Cultura e Fronteiras da Universidade Estadual do Oeste do
Paraná (Unioeste)

Membro Externo - Suplente

AGRADECIMENTOS

O processo de construção de uma tese perpassa um conjunto de desafios que, pese os discursos individualistas, só podem ser enfrentados com o apoio de muitas pessoas.

Agradeço a minha mãe, pelo apoio incondicional. À minha vó Áurea, cuja rezas provavelmente afetaram os cosmos para a conclusão desse trabalho. Ao meu irmão que, enquanto não pude estar próxima, cuidou de entes queridos, possibilitando-me a tranquilidade de iniciar e encerrar essa tese. Ao Jonas, Téo e Kika, pelo companheirismo indiscriminado. À minha irmã Bruna, por trazer um pouco de loucura responsável. E ao meu pai, que me possibilitou um espaço seguro.

Agradeço aos meus amigos, antes e agora, Priscilla, André, Daniel, Heloísa, Lucas, Jacque e Ana. Às minhas amigas mulheres, agradeço duplamente pelo carinho, companheirismo, cuidado, incentivo e por me manterem emocionalmente estável, dando-me confiança para concluir essa etapa. Os momentos mais felizes e mais difíceis foram compartilhados com vocês. Agradeço a Julyana, cujo trabalho teve efeitos diretos para a conclusão dessa etapa.

Agradeço aos pesquisadores, professores, assistentes sociais e movimentos populares que viabilizaram o funcionamento da Universidade de Brasília, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), duramente atacadas nos últimos anos pelos defensores da Nova Direita e em um contexto de crise mundial de saúde pública provocada pela pandemia SARS-Covid. Em virtude da resiliência de todos e todas foi possível a manutenção e a expansão de uma oferta de uma educação superior de qualidade, possibilitando-me pensar, elaborar e executar essa pesquisa.

Agradeço aos meus entrevistados e ao Fórum Nacional Popular da Educação (FNPE), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), pelo compromisso permanente com a política educacional brasileira, os quais nutriram essa pesquisa. A aproximação com sujeitos de resistência oxigenou esses duros anos pandêmicos e de ataques constantes à educação. Agradeço a Profa. Natália Duarte pelas mediações com os sujeitos de pesquisas e pelas contribuições consistentes, produto de décadas de experiência acadêmica, mas, principalmente, como professora da educação básica.

Agradeço ao TEDis, grupo de pesquisa coordenado pela Profa. Silvia Cristina Yannoulas e do qual faço parte desde 2015, e que, em todas as etapas da minha trajetória de pesquisa, esteve diretamente relacionado. Agradeço ao grupo de mulheres que

mensalmente se disponibilizavam a discutir e compartilhar suas pesquisa e avanços no grupo de orientação coletiva em nível de pós-graduação do TEDis, Elaine, Lídia, Sophia, Clara, Kaline e Lourdes, e que foram essenciais nos momentos mais solitários. Da mesma forma, agradeço a parceria com a linha de estudos sobre Nova Direita do Grupo de Pesquisa Politiza/NEPPOS coordenada pela Profa. Camila Potyara Pereira, cuja contribuição foi central para as discussões aqui realizadas.

Ao PPGPS sou grata pelos diversos apoios ao longo do desenvolvimento dessa pesquisa e por propiciar a participação em eventos e a revisão do texto final da Tese. Agradeço também a equipe de técnicos do Departamento de Serviço Social da Universidade de Brasília, especialmente à Secretária do PPGPS Sra. Domingas Teixeira Carneiro. Às professoras da PPGPS, Camila Potyara Pereira, Janaína Duarte, Kênia Figueiredo, Michelly Elias, Newton Narciso Junior, Ângela Neves, Reginaldo Ghiraldelli e Miriam Albuquerque. Também agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UnB) Adriana Melo, Francisco Thiago Silva, José Vieira de Sousa, e em memória, José Luiz Villar.

Agradeço aos avaliadores e participantes dos eventos pelo qual apresentei meus achados de pesquisa e pude contar com contribuições e comentários: III Seminário GPETED, promovido pelo Grupo de Pesquisa Estado, Trabalho, Educação e Desenvolvimento: Pensamento Crítico Latino-Americano e Tradutibilidade de Antônio Gramsci (GPETED); X Jornada Internacional de Políticas Públicas, VI Fórum do Serviço Social na Educação e IV Encontro do GEPESSE; 9ª Encontro Internacional de Política Social e 6º Encontro Nacional de Política Social promovido pelo Departamento de Serviço Social da Universidade Federal do Espírito Santos, Seminário “Política Educacional em tempos de recrudescimento da Nova Direita: Controle do Trabalho Docente, promovido pelas Profa. Eliza Bartolozzi e Erineuza Maria da Silva do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES; e XIII Seminario Internacional de la RED ESTRADO “Dos décadas de estudios sobre el trabajo docente. Existir, resistir y construir nuevos horizontes promovidos pela Rede Latino Americana de Estudos Sobre Trabalho Docente.

Agradeço aos membros externos da Banca, Profa. Nora Gluz, Prof. Álvaro Luiz Moreira Hypolito e Profa. Silvana Souza pela leitura atenta a tese e que contribuíram, não somente avaliando, mas também por meio de seus trabalhos, artigos, palestras e livros. Agradeço ao professor Reginaldo, pela oportunidade de ser sua aluna e monitora, desde a graduação, e que me possibilitou ter o adensamento teórico sobre Serviço Social, tornando-

me a assistente social de hoje. É uma honra ter novamente sua participação, dessa vez, na conclusão do doutorado. Acredito que uma banca de defesa de trabalho de conclusão, não apenas é processo de avaliação, mas, especialmente, um momento de compartilhamento de saberes e aprofundamentos necessários, para se aproximar cada vez mais da realidade que nos propomos a pesquisar. Considero-me privilegiada pela banca avaliadora de meu trabalho.

Agradeço a Silvia Cristina Yannoulas, minha grande referência de pesquisadora, professora e pessoa, por me dar a oportunidade de ser sua orientanda. As contribuições foram tantas, que torna desafiante citá-las. Desenvolver uma tese exige grau de comprometimento e amadurecimento que acredito ter alcançado em razão da orientação que tive. Nesse sentido, meus agradecimentos não são apenas pela conclusão dessa etapa, mas pelas heranças que obtive e que, provavelmente, carregarei ao longo da minha vida.

Esta pesquisa foi realizada com o auxílio, ao longo de quatro anos, de Bolsa de Doutorado cedida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, a qual me possibilitou dedicação integral aos estudos e pesquisa. Agradeço também o apoio financeiro promovido pelo CNPq (Conselho Nacional de Pesquisas Científicas e Tecnológicas) e pelos Decanatos de Pós-graduação e de Pesquisa e Inovação da UnB, por meio dos projetos “*Antes da Pandemia: Três Décadas de Propostas Político-Pedagógicas Restauradoras no Brasil (1990-2020)*” e “*Sujeitos antagônicos e políticas públicas na América Latina: Confrontando as Propostas Político Pedagógicas da Nova Direita*”, projetos coletivos sob a coordenação da Profa. Silvia Cristina Yannoulas e dos quais a pesquisa desta Tese de Doutorado fez parte.

E, finalmente, agradeço ao meu avô e avó, respectivamente, Mauro Pinelli e Maria dos Anjos (*in memoriam*).

RESUMO

Esta tese de doutorado tem como objeto de estudo as recentes transformações nas formas de controle e regulação do Trabalho Docente no contexto de recrudescimento da Nova Direita (ND) nos embates em torno da determinação da Política Educacional Brasileira, que propõe a limitação da liberdade de ensino e autonomia constitucionalmente garantida. ND é definida como ideologia e amálgama entre neoconservadorismo e neoliberalismo, com base nos trabalhos de Wendy Brown (2019), Cepêda (2018) e Pereira (2016). No campo educacional a ND manifesta por meio do Movimentos Escola Sem Partido, Educação Domiciliar, Militarização das Escolas Públicas, a Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular, projeto educacionais que se sustentam em três fundamentos: controle do conteúdo sob falácia da neutralidade pedagógica; moralização do fracasso escolar associado ao mérito e redefinição da qualidade educacional e papel da escola. O objetivo central desta pesquisa consiste em analisar o processo de recrudescimento da Nova Direita na Política Educacional brasileira com ênfase nos mecanismos de controle do trabalho docente e compreender de qual forma a categoria profissional, por meio de entidades representativas, tem compreendido e enfrentado esse fenômeno educacional. O método de análise da realidade adotado está pautado no materialismo-histórico-dialético, e os procedimentos metodológicos foram pesquisa documental e entrevista semiestruturada com apoio dos instrumentais-metodológicos Roteiro de Análise de Conteúdo e Roteiro de Entrevista Semiestruturada com tópicos livres. Adotou como hipótese de trabalho que o processo de recrudescimento da Nova Direita a partir de 2010 intensifica os mecanismos de controle do trabalho docente, radicalizando-os e recuperando novos mais coercitivos. Entre os resultados identifica-se que a Nova Direita tem afetado o trabalho docente por meio do controle curricular e de conteúdo e controle comportamental por meio da autocensura, tendo como pano de fundo a desmoralização e desprofissionalização docente. Entre as estratégias de enfrentamento identifica-se mudança de atuação das entidades que se retiram dos espaços institucionais de participação democrática e articulados com outros movimentos sociais ocupam outros espaços de resistência.

Palavras-chave: Nova Direita. Política Educacional. Trabalho Docente. Mecanismos de Controle. Movimentos Populares da Educação.

ABSTRACT

This doctoral thesis has as its object of study the recent transformations in the forms of control and regulation of Teaching Work in the context of the resurgence of the New Right (ND) in the clashes surrounding the determination of the Brazilian Educational Policy, which proposes the limitation of freedom of teaching and constitutionally guaranteed autonomy. ND is defined as an ideology and amalgam between neoconservatism and neoliberalism, based on the work of Wendy Brown (2019), Cepêda (2018) and Pereira (2016). In the educational field, ND manifests itself through the *Movimento Escola Sem Partido*, Home School, Militarization of Public Schools, the Reform of Secondary Education and the National Common Curricular Base, educational projects that are based on three foundations: control of content under the fallacy of neutrality pedagogical; moralization of school failure associated with merit and redefinition of educational quality and the role of the school. The central objective of this research is to analyze the process of resurgence of the New Right in Brazilian Educational Policy with an emphasis on the control mechanisms of teaching work and to understand how the professional category, through representative entities, has understood and faced this educational phenomenon. The reality analysis method adopted is based on historical-dialectical materialism, and the methodological procedures adopted were documentary research and semi-structured interviews with the support of the methodological instruments Content Analysis Guide and Semi-structured Interview Guide with free topics. It adopted as a working hypothesis that the process of resurgence of the New Right from 2010 onwards intensifies the control mechanisms of teaching work, radicalizing them and recovering new, more coercive ones. Among the results, it is identified that Nova Direta has affected teaching work through curricular and content control and behavioral control through self-censorship, against the backdrop of teaching demoralization and deprofessionalization. Among the coping strategies, changes in the actions of entities that withdraw from institutional spaces of democratic participation and articulated with other social movements occupy other spaces of resistance.

Keywords: New Right. Educational politics. Teaching Work. Control Mechanisms. Popular Education Movements.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT: Associação Brasileira de Normas Técnicas

ADI: Ação Direta de Inconstitucionalidade

ANFOPE: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPAE: Associação Nacional de Política e Administração em Educação

AE: Assistência Estudantil

BCE: Biblioteca Central

BCN: Base Comum Nacional

BDTD: Biblioteca Digital Brasileiro de Teses e Dissertações

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

BNC-FP: Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAQ: Custo Aluno Qualidade

CAQI: Custo Aluno Qualidade Individual

CE: Ceará

CEP AS: Código de Ética do Assistente Social

CEP/ICH: Comitê de Ética em Pesquisa - Instituto de Ciências Humanas

CF-1988: Constituição Federal de 1988

CNE: Conselho Nacional de Educação

CNE C: Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno

CNPq: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CNTE: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CODEPLAN: Companhia de Planejamento do Distrito Federal

CONAE: Conferência Nacional de Educação

CONARCFE: Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador

COVID: Corona Vírus Disease

CPB: Confederação dos Professores do Brasil

CPF: Cadastro de Pessoa Física

CTC-EB: Conselho Técnico-Científico da Educação Básica

DCN: Diretrizes Curriculares Nacionais

DF: Distrito Federal

DRU: Desvinculação de Receitas da União

EAPE: Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação

EC: Emenda Constitucional

ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio

ES: Espírito Santos

FDE: Fórum Distrital da Educação

FEPECS: Fundação de Ensino e Pesquisa em Ciências da Saúde.

FHC: Fernando Henrique Cardoso

FMI: Fundo Monetário Internacional

FNDE: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FNE: Fórum Nacional da Educação

FNPE: Fórum Nacional Popular da Educação

FORUNDIR: Fórum Nacional de Diretores de Faculdades

FPAFD: Fóruns Permanentes de Apoio à Formação do Magistério

FUNAB: Fundação Universidade Aberta do Distrito Federal

FUNDEB: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

GEPESSE: Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Serviço Social na área da Educação

ICC: Instituto Central de Ciências

ICH: Instituto de Ciências Humanas

IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH: Índice de Desenvolvimento Humano

IES: Instituição de Ensino Superior

INEP: Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa

IPEA: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação,

MEC: Ministério da Educação

MESP: Movimento Escola Sem Partido

MHD: Método Histórico Dialético

MPL: Movimento Passe Livre

MT: Mato Grosso

ND: Nova Direita

NEM: Novo Ensino Médio

NEPPOS: núcleo de Estudos e Pesquisa em Política Social

OS: Organização Social

PBF: Programa Bolsa Família

PCEP: Professores contra a escola sem partido

PDE: Plano Distrital da Educação

PEC: Proposta de Emenda Constitucional

PECIN: Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares

PM: Polícia Militar

PIB: Produto Interno Bruto

PLC: Projeto de Lei da Câmara

PLP: Projeto de Lei Complementar

PNAES: Plano Nacional de Assistência Estudantil

PNE: Plano Nacional da Educação

PPA: Plano Plurianual

PPGPS: Programa de Pós-Graduação em Política Social

PPP: Projeto Político-Pedagógico

PROUNI: Programa Universidade para Todos

PSDB: Partido da Social Democracia Brasileira

PT: Partido dos Trabalhadores

PTB: Partido Trabalhista Brasileiro

Redestrado: Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente

RJ: Rio de Janeiro

RR: Roraima

SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica

SC: Santa Catarina

SCIELO: Scientific Electronic Library Online

SEB/MEC: Secretaria de Educação Básica - Ministério da Educação

SER: Departamento de Serviço Social

SNE: Sistema Nacional de Educação

STF: Superior Tribunal Federal

TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TEDis: Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Discriminação

UAB: Universidade Aberta

UBA: Universidade de Buenos Aires

UBES: União Brasileira de Estudante Secundarista

UESDF: União dos Estudantes Secundaristas do Distrito Federal

UF: Unidade Federativa

UFABC: Universidade Federal do ABC

UFSC: Universidade Federal de Santa Catarina

UFERJ: Universidade Federal do Rio Janeiro

UnB: Universidade de Brasília

UNG: Universidade Guarulhos

UNIFAL: Universidade Federal de Alfenas

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 – Relação de documentos analisados das CNTE e Anfope, de abrangência nacional entre o período de 2010 a 2020.

Quadro 2 – Relação de entrevistas realizadas entre agosto e setembro de 2023 com participantes da Anfope e CNTE, com suas respectivas entidades, estado, data e tempo de entrevista.

Quadro 3 – Relação de entrevistas realizadas entre agosto e setembro de 2023 com participantes da Anfope e CNTE, com suas respectivas entidades, estado, data e tempo de entrevista.

Tabela 1 – Relação entre as categorias e quantidade (em parágrafo) de citações feitas pelos entrevistados (representados pela inicial de seus nomes).

Tabela 2 – Relação entre as categorias e quantidade (em parágrafo) de citações nos documentos da Anfope (representados pelo ano de publicação).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
JUSTIFICATIVAS	23
O MÉTODO E PERCURSO METODOLÓGICO	26
<u>CAPÍTULO 1: NOVA DIREITA E POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL</u>	<u>33</u>
1.1 NOVA DIREITA: AMÁLGAMA ENTRE NEOLIBERALISMO E NEOCONSERVADORISMO	34
1.1.1 NOVA DIREITA NO CONTEXTO BRASILEIRO: SUBSÍDIOS HISTÓRICOS	39
1.2. NOVA DIREITA E POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL	42
1.2.1 CONTROLE DO CONTEÚDO SOB A FALÁCIA DA NEUTRALIDADE PEDAGÓGICA/CIENTÍFICA	52
1.2.2 MORALIZAÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR ASSOCIADA AO MÉRITO ESCOLAR	53
1.2.3 REDEFINIÇÃO DA QUALIDADE EDUCACIONAL E DO PAPEL DA ESCOLA	54
<u>CAPÍTULO 2: O CONTROLE DO TRABALHO DOCENTE EM TEMPOS DE RECRUDESCIMENTO DA NOVA DIREITA</u>	<u>56</u>
2.1 CONTROLE DO TRABALHO: BREVE RECUPERAÇÃO TEÓRICA	59
2.2 CONTROLE DO TRABALHO DOCENTE	64
2.2.1 CONTROLE SOB VIÉS DAS REFORMAS DE CARÁTER PÓS-BUROCRÁTICO	65
2.2.2 CONTROLE DO TRABALHO DOCENTE PELO VIÉS DA PERDA DA AUTONOMIA, PROLETARIZAÇÃO E DESPROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE	71
2.3 CONTROLE DO TRABALHO DOCENTE E NOVA DIREITA	74
2.3.1 O CONTROLE CURRICULAR POR MEIO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO	75
2.3.2 O CONTROLE TECNOLÓGICO POR MEIO DA PLATAFORMIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO	78
2.3.3 O CONTROLE COMPORTAMENTAL POR MEIO DA AUTOCENSURA	81
<u>CAPÍTULO 3: MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA DO TRABALHO DOCENTE E A NOVA DIREITA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA</u>	<u>83</u>
CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS DA ANÁLISE DE DADOS	83
CARACTERIZAÇÃO DAS ENTIDADES	89
3.1 CONJUNTURA SÓCIO-POLÍTICA E POLÍTICA EDUCACIONAL	91

3.2 A NOVA DIREITA E SUA MANIFESTAÇÃO NO CAMPO EDUCACIONAL: PERSPECTIVAS DAS ENTIDADES REPRESENTATIVAS	98
3.3 OS MECANISMOS DE CONTROLE DO TRABALHO DOCENTE	116
3.3.1 DESQUALIFICAÇÃO E DESPROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: CERTIFICAÇÃO DO MAGISTÉRIO E NOTÓRIO SABER	116
3.3.2 CURRÍCULO COMO MECANISMO DE CONTROLE DO TRABALHO DOCENTE: PADRONIZAÇÃO, BNCC, BNC-FORMAÇÃO E AS DCNs COMO RESISTÊNCIA	121
3.3.3 CENSURA, PERSEGUIÇÃO E ASSÉDIO: EFEITOS DO MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO	127
3.3.4 CONSEQUÊNCIA DO NOVO “NORMAL” EDUCACIONAL: CONTROLE POR MEIO DE PLATAFORMAS EDUCACIONAIS	133
3.4 ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO	137
3.5 TENSIONAMENTOS ENTRE SUJEITOS ANTAGÔNICOS NO CONTEXTO DE RECRUDESCIMENTO DA NOVA DIREITA NA EDUCAÇÃO	146
<u>CONCLUSÃO</u>	<u>153</u>
<u>REFERÊNCIAS</u>	<u>159</u>
<u>ANEXOS</u>	<u>166</u>
ANEXO 1: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	166
ANEXO 2: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM TÓPICOS GUIAS (1ª VERSÃO)	169
ANEXO 3: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM TÓPICOS GUIAS (VERSÃO FINAL)	171
ANEXO 4: SUMÁRIO ANFOPE 2010	174
ANEXO 5: SUMÁRIO ANFOPE 2012	175
ANEXO 6: SUMÁRIO ANFOPE 2014	176
ANEXO 7: SUMÁRIO ANFOPE 2016	177
ANEXO 8: SUMÁRIO ANFOPE 2018	178
ANEXO 9: SUMÁRIO ANFOPE 2021	180
ANEXO 10: ROTEIRO DE ANÁLISE DE CONTEÚDO (DOCUMENTOS)	181

INTRODUÇÃO

A Nova Direita (ND), como ideologia, tem-se fortalecido tanto como (re)ação, quanto projeto social propositivo e, especificamente, ao longo desta última década, seu recrudescimento, no Brasil, tem desencadeado um projeto educacional antissocial, rejeitando ou minimizando a prática democrática como alicerce da educação brasileira, ressignificando o sentido e papel da escola, além de tensionar a natureza do trabalho docente ao questionar a autonomia e a liberdade de ensino constitucionalmente garantida.

Compreendemos a Nova Direita (ND) como ideologia e amálgama entre neoconservadorismo e neoliberalismo. Para além de uma força política, como ideologia¹, ela tem potencialidade de se concretizar no real por possuir função nas relações sociais capitalistas, tanto em seu aspecto cultural, quanto produtivo. Assim sendo, é constituída por determinadas epistemologias, teorias e métodos e tem se concretizado por meio de ações, projetos e discursos que afetam diretamente a política educacional brasileira. Ela é “nova”, não só pelo caráter de união entre “neo” conservadorismo e “neo” liberalismo, mas por se manifestar na atualidade em um contexto de democracia formal consolidada e torna-se “novo sujeito”, pois as diferenciações ideológicas entre o neoliberalismo e o neoconservadorismo se mesclam e se diluem no campo das políticas sociais – e conseqüentemente das políticas educacionais. Entende-se a ND como movimento de características próprias, que se direciona como reação às crises políticas e econômicas, à qual é produto de mutações e adequações do pensamento liberal e conservador, afinando-se com mais efetividade nos momentos de crise orgânica².

A Nova Direita tem sido discutida intensamente, nos últimos anos, em consequência da ascensão de movimentos da extrema direita no mundo, alcançando

¹ Sustentamo-nos na perspectiva de Gyorgy Lukács (2012) em que, baseada na ontologia do ser social, a ideologia não é apenas o falseamento da realidade, mas cumpre uma função na reprodução das relações sociais afim de responder determinadas necessidades e/ou interesses. A Nova Direita, nesse sentido, cumpre a função de garantir a continuidade das formas de acumulação capitalista em um cenário de crise permanente do capital financeiro.

² Embora esse trabalho não se sustente em uma perspectiva gramsciana, o conceito de crise orgânica parece se aplicar cabalmente ao contexto de ascensão da ND tanto na Europa quanto na América Latina. A crise de hegemonia descreve um momento de intensa instabilidade gerada pela negação das instituições, ultrapassando a concepção de crise econômica, possibilitando a ocupação por grupos não hegemônicos em espaços de poder.

governos na América Latina, América do Norte e Europa. Exemplo disso é a influência do partido Vox, na Espanha, Front National, na França, além da chegada ao poder de Donald Trump, nos Estados Unidos (2017-2021), Jair Messias Bolsonaro, no Brasil (2018-2022), e, mais recentemente, Javier Milei, na Argentina (2023). Esses são alguns exemplos que ilustram a inserção dessa ideologia no âmbito governamental, mas há ainda uma série de movimentos e sujeitos neodireitistas que tem influenciado diretamente as políticas sociais e formação da opinião pública.

Em específico ao cenário brasileiro, é necessário analisar esse fenômeno considerando as recentes transformações sócio-políticas geradas com o Golpe de 2016, quando, a então presidente Dilma Rousseff, teve seu segundo mandato (impeachment)³. Posteriormente, uma série de reformas, de caráter antipopular, foram aprovadas como a Lei do “Teto de Gastos⁴”, com a Reforma Trabalhista e Previdenciária⁵ e, no campo educacional, o Novo Ensino Médio (NEM), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e fortalecimento de projetos como o Educação Domiciliar, Movimento Escola Sem Partido (MESP)⁶, a Militarização das Escolas Públicas e uso do pseudo-conceito Ideologia de Gênero.

Consideramos que tais projetos educacionais representam a inserção da ideologia neodireitista no campo educacional e concretizam, tanto no campo das ideias, quanto no campo objetivo, seus fundamentos e estratégias mais gerais: controle de conteúdo e metodologias sob a falácia da neutralidade científica/pedagógica; moralização do fracasso escolar fundamentado na meritocracia; redefinição da qualidade educacional e o papel da escola que perde seu sentido democrático e torna-se instrumento de preparação para o mercado de trabalho e de adequação das novas necessidades do capital para sua acumulação permanente⁷.

3 Compreendemos o impeachment de Dilma Rousseff em agosto de 2016 como um golpe jurídico, empresarial, midiático e parlamentar, principalmente pela ausência de fundamentos constitucionais (Casara, 2017), vide as justificativas do parlamento de viés conservador com base em “Deus, pátria e família”.

4 Emenda Constitucional 95/2016 que instituiu o Novo Regime Fiscal, com vigência por vinte anos que determina limites para as despesas primárias dos órgãos dos Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, do Ministério Público da União, do Conselho Nacional do Ministério Público e da Defensoria Pública da União.

5 Lei 13.467/17 e Emenda Constitucional nº 103 de 12 de novembro de 2019.

6 MESP é um movimento social de direita criado em 2004 por Miguel Nagib que tem como pauta central aprovar projetos de lei afim de impedir suposta “doutrinação” ideológica na escola.

7 Aprofundaremos essa questão no primeiro capítulo dessa tese.

As professoras⁸ têm sido diretamente afetadas, não apenas pelas manifestações mais nítidas de controle como a censura, vigilância e perseguição, mas também por meio da desprofissionalização do trabalho docente. Assumimos a profissionalização como um processo: envolve a formação inicial e permanente, (Shiroma, 2010) formas de regulamentação, posição social e ocupacional (Enguita, 1991) e se constitui como resposta às demandas sociais, associada a reprodução e produção de uma determinada forma de relação social e suas contradições (Lugli e Vicentini, 2012). Nesse sentido, a ideologia neodireitista, recrudescida⁹ nesses últimos anos, tem afetado, entre outros aspectos, a autonomia das professoras da educação básica – tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio – sustentando-se em discursos que visam a desqualificação e ressignificação da identidade profissional vinculada à docência.

Sendo assim, temos como **objeto de pesquisa** as transformações nas formas de controle e regulação do Trabalho Docente no contexto de recrudescimento da Nova Direita nos embates em torno da determinação da Política Educacional Brasileira, que propõe a limitação da liberdade de ensino e autonomia constitucionalmente garantida¹⁰. O período delimitado da pesquisa será de 2010 até os dias atuais, assumindo como marco temporal o debate iniciado em 2010 sobre o atual Plano Nacional de Educação (PNE). Parte-se do pressuposto que o debate em torno do PNE, aprovado em 2014, simboliza os primeiros movimentos de recrudescimento da Nova Direita em relação às políticas educacionais no Brasil e à liberdade de ensino/cátedra, quando grupos religiosos católicos e evangélicos barraram o uso da palavra gênero no documento e popularizam o pseudo-conceito “ideologia de gênero”¹¹. Apesar de iniciativas como MESP, Educação

⁸ Usaremos o gênero gramatical feminino ao tratar das profissionais da educação básica, considerando que sua grande maioria são mulheres, conforme sugerido por Yannoulas (2013).

⁹ Optamos pelo termo “recrudescimento”, pois a ND não surge nos últimos anos. Como junção do Neoliberalismo e do Neoconservadorismo, sua origem teórica-metodológica é dos anos 1940, com a Sociedade Mont Pèlerin, Friedrich Hayek e Irving Kristol. Seus efeitos no campo institucional, entretanto, surgem apenas na década de 1970 e tem se consolidado, não sem resistências e adequações, nos dias atuais. Essa discussão será melhor aprofundada no primeiro capítulo.

¹⁰ Constitucionalmente garantida pois no Art. 206 da Constituição Federal de 1988 (CF-1988) que decide: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (...) II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

¹¹ O pseudo-conceito ideologia de gênero surge como reação do Vaticano aos movimentos feministas e estudos de gêneros com o objetivo de enfrentar a “desnaturalização” do gênero. A continuidade do pseudo-conceito se articula com pautas “pró-vida” e em defesa da família tradicional cis gênero e heteronormativa. No Brasil é tratada como suposta estratégia feminista e marxista para subverter a ordem natural visando assim o pânico moral (Afonso, 2022). É definida como pseudo conceito pois “O termo ‘ideologia de gênero’, assim, é produzido através de ‘técnicas de deformação da posição do inimigo’. Por meio de termos

Domiciliar e Militarização das Escolas Públicas existirem, minimamente, há mais de dez anos, observamos que essas propostas neodireitistas tomam força a partir da segunda década do século XXI, inserindo-se na opinião popular até seus representantes ocuparem espaços estratégicos de poder.

Trata-se de uma pesquisa de âmbito nacional, com foco na Educação Básica. Inicialmente, tínhamos como recorte a etapa do Ensino Médio, mas, no desenvolvimento da pesquisa, os dados revelaram que as prerrogativas para o controle do trabalho docente têm se manifestado tanto entre as pedagogas, quanto entre as professoras com licenciatura. Não se identificou particularidades entre ensino médio e ensino fundamental, seja nos documentos analisados ou entrevistados – o ensino infantil é pouco mencionado, e sequer comentado pelos entrevistados –, também não fica claro se há particularidades relacionadas às modalidades de ensino.

Afim de identificar as formas de tratamento e enfrentamento da Nova Direita na política educacional, adotamos como **sujeitos de pesquisa** as entidades representativas vinculadas à categoria profissional, por se tratar de espaços organizados e propositivos. Apesar do caráter descentralizado da política educacional brasileira, a diversidade socioeconômica e cultural dos estados federativos e do Distrito Federal, e a diversidade de condições de trabalho, salário e formação das professoras no país, não se identificou particularidades que justificassem o Distrito Federal (DF) ou qualquer Estado como estudo de caso. Os projetos educacionais da Nova Direita na Educação (NEM, Militarização das Escolas Públicas, Educação Domiciliar, MESP e Ideologia de Gênero) também visam alterações em âmbito nacional e federal.

Selecionamos a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), membros do Fórum Nacional Popular da Educação (FNPE), entidade que surge como resposta às ações de “desdemocratização” do governo Temer configurado pelo desmonte do FNE (Fórum Nacional da Educação), o que inviabilizou a realização da CONAE 2018 (Conferência Nacional de Educação), espaço de reunião entre membros do estado e da

científicos utilizados a seu favor, constrói-se uma retórica de oposição entre um ‘bom’ e um ‘mau’ feminismo, assim como uma emancipação ‘verdadeira’ e outra ‘falsa’, a partir da qual se deslegitima os Estudos de Gênero, ao afirmar que suas estudiosas buscam acabar com a ordem natural e implantar uma “colonização ideológica” (Garbagnoli, 2016; Junqueira, 2017 apud Afonso 2022, p.57)

sociedade civil com a finalidade de discutir, monitorar e deliberar política educacional brasileira.

Assumimos como **questão de partida** os seguintes questionamentos: “De qual forma o recrudescimento da ND tem afetado o trabalho docente, em específico, ao que se entende como formas de controle? Há uma “nova” forma de controle que limita a liberdade de ensino/cátedra garantida constitucionalmente?”. Por fim, questionamos “De qual forma as entidades, vinculadas à categoria dos professores, têm interpretado e agido em relação às expressões do recrudescimento da ND na política educacional?”.

Tais questões de partida surgiram diante da ascensão de pautas neoconservadoras no campo da política educacional. Na superfície do fenômeno identificamos perseguições e discursos de ódio contra professoras, criando uma atmosfera de insegurança que tem se refletido no trabalho docente, especialmente, quando se trata de discutir sobre política, diversidade e gênero. A princípio, assumiu-se que se tratava de um fenômeno novo, alavancado pela ascensão de um governo de extrema-direita simbolizado no que tem se chamado de “bolsonarismo” e que recuperava, sem muitas novidades, os pontos centrais do neoconservadorismo dos anos 1970: o anticomunismo, a centralidade da família (e, conseqüentemente, o patriarcado, a homofobia e racismo), a propriedade e o livre-mercado. No entanto, ao analisar as recentes reformas mais estruturantes como o NEM e a BNCC, percebeu-se que o neoconservadorismo era insuficiente para compreender as transformações recentes, o que nos aproximou no que tem sido definido como Nova Direita.

Considerando esses pressupostos, em tempos de recrudescimento de Nova Direita, adotou-se como hipótese que o trabalho docente é afetado pelas seguintes vias:

(i) por meio de controle de conteúdo e do currículo, especialmente naquilo que é permitido ou que não deve ser ensinado em sala de aula. Alguns exemplos incluem a intervenção de grupos religiosos no Plano Nacional de Educação (2014) e a restrição de conteúdos críticos na BNCC e o NEM – que buscam uma educação orientada exclusivamente para divisão sócio técnica do trabalho e legitima a “proletarização” e “desprofissionalização” do trabalho docente ao incidir sobre sua autonomia e “exclusividade” profissional (Enguita, 1991). Outra forma de controle, sem ser pelos marcos regulatórios, dar-se-á por meio de perseguição e assédio contra profissionais da educação com posicionamentos políticos críticos (no sentido de superação do *status quo*),

fora e dentro da escola, cometidos tanto por superiores, outros professores, mães e pais de alunos e os próprios alunos sob acusação de doutrinação ideológico-marxista e de gênero.

E (ii) por meio de discursos que visam desmoralizar o trabalho docente, tanto ao questionar sua autonomia, quanto a natureza do seu trabalho. Atrelado a isso há discursos “anticientificismo” ou “anti-intelectualismo” das ciências humanas e de determinadas pautas ou métodos, como estudos de gênero e estudos de linha crítica. Os ataques às universidades e às figuras importantes do pensamento pedagógico e filosófico brasileiro, como Paulo Freire, também é uma forma de deslegitimar a formação do professorado brasileiro.

Adotamos como hipótese de trabalho que as recentes transformações nas formas de controle do trabalho docente têm mesclado formas cooperativas com formas mais coercitivas, acompanhando um movimento de “renaturalizar” outras formas mais “radicais” de regular a educação brasileira e controlar o professor. Como resultado de um processo de recrudescimento da ND na política educacional brasileira, além do controle pela subjetividade e “autonomia regulada” observa-se um movimento de ataque à autonomia intelectual e questionamento da legitimidade do saber profissional sustentada em uma ideologia de criminalização do professor e da escola.

O **Objetivo Geral** desta pesquisa consiste em analisar o processo de recrudescimento da Nova Direita na Política Educacional brasileira com ênfase nos mecanismos de controle do trabalho docente e compreender de qual forma a categoria profissional, por meio de entidades representativas, tem compreendido e enfrentado esse fenômeno educacional. A fim de alcançarmos o objetivo geral, temos como **objetivos específicos**:

1. levantar, teórica e metodologicamente, por meio de pesquisa bibliográfica e revisão de literatura aprofundada, como se caracteriza e tem se transformado a ND e sua relação com a Política Educacional no Brasil e, em específico, com o Trabalho Docente.
2. Analisar quais são as perspectivas dos sujeitos selecionados sobre as formas de intervenção da ND na política educacional brasileira e sua relação com o trabalho docente.

3. Verificar e analisar quais são as perspectivas dos sujeitos selecionados sobre as formas de controle e regulação do trabalho docente no contexto de recrudescimento da ND na Política Educacional Brasileira.
4. Verificar e analisar quais são as estratégias possíveis e/ou assumidas para o enfrentamento dessas questões.

Justificativas

A princípio, pretendia-se ter como objeto de estudo o MESP considerando-o manifestação central do recrudescimento da ND no Brasil no que concerne ao controle do trabalho docente. Entretanto, em 2020, em decisão do STF (Superior Tribunal Federal), o projeto Escola Livre, em Alagoas, foi definido como inconstitucional, significando, em tese, o “encerramento” do MESP no campo legislativo. Ainda que exista projetos de leis em alguns municípios, o MESP como movimento aparenta enfraquecimento, inclusive com seu idealizador, Miguel Nagib, afastando-se da iniciativa em razão da decisão judicial. Entretanto, o MESP, para além da criminalização dos professores por vias formais, possui efeitos na esfera da cultura e subjetividade dos alunos e professoras. Há relatos de perseguição, censura contra trabalhadoras docentes que discutiram questões políticas, gênero e sexualidade, além do silenciamento e/ou controle indireto dos conteúdos por meio da insegurança e cautela¹². Desta forma, o MESP, independente da inconstitucionalidade da sua proposta de lei, tem adentrado na escola e nas relações entre professores, alunos e demais sujeitos da comunidade escolar.

Identificando essa forma de controle do trabalho docente, muito mais coercitiva do que os mecanismos consolidados com a regulação pós-burocrática (avaliação e currículo, principalmente), começou-se a questionar se essas tendências eram reflexos do recrudescimento da ND do Brasil. Identificamos, preliminarmente, uma tentativa de exercer controle sobre o professor e a escola em moldes muito menos sutis. Se nos anos noventa se visou aumentar a autonomia da escola e do professor (o que resultou em intensificação e precarização do trabalho docente e aliado ao sistema de avaliação, agora, criou-se uma “autonomia-regulada” (Apple, 2002) no cenário atual. O que se observa é

¹² Alguns desses relatos têm sido coletados pelo Observatório da Censura da Escola promovido pelo Movimento Contra a Escola Sem Partido. Para mais informações acessar: <https://profscontraoesp.org/> (último acesso em 24 de março de 2024).

um movimento de enrijecimento do controle: criminaliza-se e se cria a cultura da vigilância contra professoras, com argumentos, as vezes pautados no “anticientificismo”, outras no “cientificismo”, mas sempre sustentado em um viés supostamente “neutro”, negando a legitimidade de determinados saberes, conteúdos e metodologias pedagógicas. Essas formas de controle são explícitas no MESP, mas também se expressam na Militarização das Escolas Públicas, Educação Domiciliar, NEM e BNCC. Sendo assim, o recrudescimento da ND no Brasil parece ter exacerbado, igualmente, os mecanismos de controle do trabalho docente.

Partindo dessas observações, constata-se a relevância da pesquisa, não apenas por afetar o professor em sala de aula, mas também por ressignificar o sentido (político, solidário e democrático) da escola e da educação, além de estimular um paulatino processo de deslegitimação do conhecimento científico, crítico e dialético da realidade. A realização da pesquisa visou aprofundar a intersecção entre ND (termo em debate) e política educacional, considerando os desafios teóricos e metodológicos que é a construção de um conceito em disputa, especialmente perante o devir incerto em que o Brasil e a educação brasileira se encontram.

A pesquisa também se justifica perante trajetória profissional como assistente social, mas também pessoal, política e filosófica. Para além da aproximação profissional, está o anseio de defender a educação para além do seu valor de troca, compreender e defender o direito à educação pelo seu caráter ontológico de possibilitar o acesso a todos os saberes e conhecimento socialmente construídos, humanizando e transformando a realidade. Compreendemos que a construção de uma escola orientada, exclusivamente, para a preparação e adequação à uma sociedade adoecida¹³, negando qualquer perspectiva dialética e crítica da realidade, é uma estratégia de perpetuação de um modelo de sociedade desigual.

É importante destacar também que, independente das limitações da educação em um contexto de capitalismo periférico, como é o do Brasil, a escola, muitas vezes, é o único espaço público que possibilita o lazer, segurança e alimentação de qualidade a crianças e adolescentes pauperizados. É um espaço com potencialidade de garantir acolhimento, socialização e legitimação de identidades. Ela é estratégica para a

¹³ A respeito, sugerimos a leitura de Sociedade do Cansaço de Byung-Chul Han (2009), em especial a discussão sobre a busca permanente pelo sucesso, que nos torna sujeitos do desempenho e produção, cujo inimigo e controle é convertido em nós mesmos.

construção do respeito às diversidades e garantia do acesso ao diferente, o escondido, o incompreendido, possibilitando a transformação do outro e de si mesmo. Garantir uma escola pública de qualidade, socialmente referenciada, parece-nos minimamente aceitável nos marcos civilizatórios em que nos encontramos, mesmo em uma sociedade como a nossa – independente de ela ser ou não possível em um contexto de capitalismo selvagem.

Com essa perspectiva, tem-se estudado sobre políticas educacionais e Serviço Social, desde a graduação, sendo tema de práticas de pesquisa no Grupo TEDis, de Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (Pinelli, 2017) e da Dissertação de Mestrado na UnB (Pinelli, 2020) – Bacharelado em Serviço Social e Mestrado em Política Social –, a qual resultou no estudo sobre as relações entre educação, pobreza e desigualdade social. Com estrada no doutorado, sob convite da Profa. e orientadora Silvia Cristina Yannoulas, participou-se do projeto de pesquisa “Antes da Pandemia: Três Décadas de Propostas Político-Pedagógicas Restauradoras no Brasil (1990-2020)”, que tem o propósito de “compreender as especificidades do processo de (re)construção ideológica em curso no presente milênio, realizado no campo educacional pela ND, a partir da multiplicidade de estratégias discursivas paralelas, na tentativa de restaurar o bloco hegemônico conservador através da instauração e consolidação de novos elementos superestruturais que articulam, de maneira específica, as relações orgânicas entre ideologia, economia e política” (Tedis, 2021). Em específico a esse projeto “maior” várias frentes foram estabelecidas, incluindo o objeto atual desta pesquisa.

É importante destacar que, ao longo da construção desta pesquisa, muitos desafios teórico-metodológicos surgiram, especialmente pelo termo ND. A primeira delas era identificar como duas ideologias tão distintas – neoconservadorismo e neoliberalismo –, conseguiram se unir (ou fundir, aliar, associar, desfrutar vantagens) em prol de um projeto educacional comum. A outra, consistia em compreender o que existia exatamente de “Novo” na ND e se era possível localizar no tempo e no espaço especificidades do fenômeno que parecia, ao mesmo tempo, tão recente e antigo. Todas essas discussões foram levantadas numa série de encontros de orientação coletiva, seminários, lives e disciplinas, construindo, desconstruindo e testando ideias¹⁴. Muitas propostas que aqui

¹⁴ A professora Camila Potyara Pereira, do Programa de Pós-Graduação em Política Social da UnB (PPGPS) e pesquisadora sobre o tema ND desde 2012, foi uma importante aliada nessa construção teórica-metodológica. Em seu grupo de pesquisa Núcleo Temático do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares (NEPPoS), especificamente na linha de pesquisa “Nova Direita, Democracia e Política Social”, outros pesquisadores e estudantes interessados no tema levantavam questões semelhantes.

são apresentadas surgiram nesses espaços coletivos, especialmente quando procurou-se definir, mesmo com algumas arestas, o que seria a ND (“amalgama” e ideologia) e o uso da expressão “recrudescimento”. Além disso, o porquê não é possível estudar na atualidade o neoliberalismo e neoconservadorismo na política educacional brasileira de forma separada.

O método e percurso metodológico

Como método de análise da realidade, adotamos o materialismo-histórico-dialético (MHD), compreendendo-o tanto como método de conhecimento – ou seja, como criamos abstrações e damos significado e sentido ao que analisamos – quanto movimento da própria realidade – como a realidade se processa e se constrói (Netto, 2011). Considera-se materialista, pois a consciência do ser social, seu entendimento e apropriação em relação ao mundo, parte da realidade concreta e não de um conhecimento “a priori”. Sendo assim, enquanto materialista, compreende-se que a realidade existe independente do “espírito” ou dos sentidos (experiência), o que, no entanto, não se exclui que o processo de a conhecer se constrói tanto pela aproximação do fenômeno (aparência), quanto pela sua essência. Entendemos que o alcance dessa essência é possível de ser alcançada, ao contrário de uma perspectiva pós-moderna ou racional-idealista, saturando-a de determinantes e por meio da mediação entre o particular e o universal.

O materialismo-dialético também é histórico se considerarmos o movimento constante do real, no qual a realidade se constitui por um conjunto de processos, em que a natureza, a história e o ser social estão sujeitos a constantes contradições e transformações. É importante ressaltar que estes processos são movidos por contradições, são produtos da história e das ações recíprocas da humanidade por meio da práxis-humana (Netto, 2011), ou seja, ação humana que transforma a realidade e é transformada por ela.

Na perspectiva do Materialismo Histórico Dialético (MHD), as mudanças na sociedade têm caráter histórico e teleológico, ou seja, intenção e objetivo a fim de responder uma determinada necessidade. Desta forma, ao assumir esse método, considera-se tanto a capacidade humana de transformação da realidade, sendo possível agir e realizar transformações, quanto à necessidade de reconhecer a processualidade

histórica e dialética dos objetos analisados na pesquisa. Há, assim, uma natureza política e dialética no desenvolvimento desta pesquisa.

Assumindo então esses aspectos, destacamos algumas considerações com a pesquisa: a importância de realizar mediações entre o singular e o universal, no processo de interpretação dos dados e na construção de conclusões. Esse cuidado se torna essencial para a análise documental e entrevista, tendo em vista que, ao trabalharmos as relações, saturando-as de determinantes (aspectos históricos, conjunturais, políticos, cultural e social) é que construiremos os resultados da pesquisa.

Assumimos que alguns aspectos da totalidade social não puderam ser desconsiderados nas análises desta pesquisa. A saber: as relações sociais capitalistas, que são essencialmente construídas pela contradição capital e trabalho e que, no cenário brasileiro, assumem particularidades transversais (classe, raça, gênero e etnia). Para que lográssemos êxito, foi necessário localizar o objeto de estudo no tempo e no espaço, sendo assim, os aspectos da ND no trabalho docente, no Brasil e no início do milênio, são constituídos por particularidades conjunturais e regionais, mas que também se relacionam com o cenário mundial e, especialmente, da América Latina. Admitimos, também, que o trabalho docente está sujeito às transformações e imposições da sociabilidade capitalista, e, como tal, enfrenta processo de precarização e intensificação. O processo histórico da constituição da professora enquanto trabalhadora docente e profissional especializada foi levantada, assim como foi a construção histórica das entidades representativas e movimentos de resistência, que se movimentam também em razão do recrudescimento da ND no campo da política educacional brasileira, em uma relação dialética entre sujeitos antagônicos.

A definição de um método neste trabalho é ainda mais importante considerando uma das principais características da ND no Brasil: o falseamento da realidade, sustentado na distorção dos fenômenos e dos termos, as vezes assumido como estratégia, as vezes como reflexo de uma determinada concepção de mundo e de construção de conhecimento. A negação do materialismo e da teoria crítica, se reflete como método que reverbera no campo das ideias, mas também na construção do senso comum. A negação da totalidade social e valorização do indivíduo, que se constituem unicamente por si e por sua comunidade, refletem no projeto educacional da ND. Inclusive, um dos aspectos que assumimos neste trabalho é que a ND se caracteriza pela negação da possibilidade de criar

soluções coletivas, com base, entre outros argumentos, em determinado ceticismo político.

Adotar o método materialista-histórico-dialético também prevê o reconhecimento da capacidade de transformações, sendo assim, os resultados desta pesquisa preconizam ultrapassar a simples descrição do objeto. Em relação às entrevistas entendemos que os sujeitos reproduzem concepções com capacidade de afetar a realidade objetiva e representam, não apenas opiniões isoladas, mas, também, compreensões de mundo compartilhadas em uma diversidade histórica.

No percurso metodológico, realizou-se, nos anos de 2020 e 2021, pesquisa bibliográfica no banco integrado de dados da Biblioteca Central (BCE). Usamos, como filtro os localizadores: nova direita, neoconservadorismo, política educacional, trabalho docente, delimitando artigos do período de 2010-2022. A pesquisa bibliográfica foi realizada em revistas de referência nas áreas de Educação, Serviço Social, Gestão de Políticas Públicas, no Banco de Dissertações e Teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Google Acadêmico, e na Plataforma Scielo, além de livros na Biblioteca Central da UnB e do acervo pessoal.

Em um segundo momento, foi realizada análise documental com apoio de um Roteiro de Análise de Conteúdo (em anexo) focado em dez documentos previamente selecionados a partir dos seguintes critérios: (i) o período de 2010-2022; (ii) documentos que discutiam pautas e estratégias da categoria enquanto organização coletiva; (iii) que estivessem vinculados às entidades e/ou movimentos sociais que tenham como foco o trabalho docente. Os documentos selecionados foram organizados no Quadro 1, localizada logo abaixo.

Quadro 1: Relação de documentos analisados das CNTE e Anfope, de abrangência nacional, período de 2010 a 2020.

Entidade	Documento	Nº de Páginas	Ano de publicação	Governo
CNTE	Caderno de resoluções CNTE 34º congresso do CNTE 2022 “Centenário Paulo Freire: Educação transforma pessoas. Pessoas transformam o mundo”	170	janeiro de 2022	Governo Jair Messias Bolsonaro (2019-2022)

ANFOPE	Documento final do XX encontro nacional da Anfope 1 a 5 de fevereiro de 2021 “políticas de formação e valorização dos profissionais da educação: (contra) reformas e resistências”	59	fevereiro de 2021	Governo Jair Messias Bolsonaro (2019-2022)
ANFOPE	XIX encontro nacional da Anfope “políticas de formação e valorização dos profissionais da educação: (contra) reformas e resistências Niterói – RJ 2018	72	agosto de 2018	Governo Michel Temer (agosto/2016 – 2018)
CNTE	Caderno de resoluções CNTE 33º congresso do CNTE 2017 “Paulo Freire: Educação Pública, Democracia e Resistência”	162	janeiro de 2017	Governo Michel Temer (agosto/2016 – 2018)
ANFOPE	Documento final do XVIII encontro nacional da Anfope “políticas de formação e valorização dos profissionais da educação: conjuntura nacional avanços e retrocessos”	65	dezembro de 2016	Governo Michel Temer (agosto/2016 – 2018)
CNTE	Caderno de resoluções CNTE 32º congresso do CNTE 2014 Educação, Desenvolvimento e Inclusão social	117	janeiro de 2014	Governo Dilma (2011-agosto/2016)
ANFOPE	Documento final XVII encontro nacional da Anfope políticas nacionais de formação no sistema nacional de educação. Base Nacional Comum para a Educação Básica e a formação de professores	49	novembro de 2014	Governo Dilma (2011-agosto/2016)
ANFOPE	Documento final XVI encontro nacional da Anfope políticas de formação e valorização dos profissionais da educação: PNE, sistema nacional na CONAE/2014 e fóruns permanentes de apoio à formação docente Brasília 2012	55	novembro de 2012	Governo Dilma (2011-agosto/2016)

CNTE	Caderno de resoluções CNTE 31º congresso do CNTE 2011 O PNE na visão dos(as) trabalhadores(as) em educação	128	janeiro de 2011	Governo Dilma Rousseff (2011-- agosto/2016)
ANFOPE	Políticas de formação inicial e continuada de profissionais da educação no contexto dos anos 2000 – 2010 da Anfope	54	21 a 23 de novembro de 2010	Governo Lula (2003- 2010)

Fonte: Elaboração própria

Na análise documental, foi necessário cuidado com os termos adotados. Como nos recorda Shiroma *et al.* “embora caracterizados por um tom prescritivo e recorrendo a argumentos de autoridade os textos da política dão margem a interpretação e reinterpretações gerado como consequência atribuição de significados e de sentido diversos a um mesmo termo.” (Shiroma *et al.*,2005, p. 431).

Em um terceiro momento foram realizadas entrevistas com representantes do Fórum Nacional Popular da Educação (FNPE)¹⁵, especificamente, da Anfope e da CNTE. Optou-se pela entrevista semiestruturada considerando o objetivo de compreender como as entidades interpretam esse fenômeno e quais são as estratégias de enfrentamento. Como se trata de um fenômeno relativamente recente, de difícil compreensão pelo tempo empreendido, além da inexistência de consenso sobre determinados conceitos e debates, optou-se pela entrevista, pois esta possibilitaria esclarecimentos e aprofundamentos. Sendo assim, a entrevista semiestruturada é mais pessoal e abrangente que o questionário com perguntas fechadas e uniformizadas, permitindo, também, que as perguntas levantadas ao locutor tenham mais intimidade e profundidade a fim de obter uma melhor compreensão da realidade (Laville e Dionne, 2008). Optou-se pela semiestruturada em razão da flexibilidade, possibilitando novas perguntas em razão de direcionamentos não previsíveis considerando o caráter exploratório da pesquisa

Como instrumento para análise usou-se Roteiro de Análise de Conteúdo (em anexo) que visou responder as seguintes perguntas: De qual forma as entidades interpretam as recentes reformas educacionais de caráter neodireitista e sua relação com

¹⁵ O FNPE é composto por um conjunto de sindicatos e organizações populares interessados na política educacional brasileira, entre elas, selecionou-se as mais alinhadas com os interesses das trabalhadoras docentes.

o trabalho docente? Há ações ou estratégias de enfrentamento/atuação para as questões problematizadas?

Para a entrevista foi realizado um roteiro semiestruturado com apoio de tópicos (em anexo)¹⁶ delineado em três blocos: (i) apresentação, com o objetivo de conhecer o perfil do entrevistado, a trajetória profissional e nível de envolvimento com as pautas dos trabalhadores docente; (ii) o segundo bloco tem como objetivo identificar a perspectiva do entrevistado sobre a atual conjuntura política e sua relação com a política educacional; (iii) no terceiro bloco, identificar qual é a opinião sobre as formas de controle que têm afetado o trabalho docente e como isso se associa com o processo de recrudescimento da ND ; (iv) o quarto bloco tem como finalidade verificar de qual forma os entrevistados conseguem identificar as possibilidades e desafios de enfrentamento dessas questões e quais são as estratégias possíveis de enfrentamento.

Entramos em contato com os entrevistados por e-mail e WhatsApp. Inicialmente seguimos a estratégia “bola de neve”, na qual o entrevistado nos indicaria outros possíveis entrevistados. No entanto, observou-se que tal método concentrava os participantes em uma única região do país, dificultando a diversidade de perfil. Optou-se então por entrar em contato com as entidades em busca de entrevistados de determinadas regiões do Brasil. No total, foram 8 pessoas entrevistadas, 5 da CNTE e 3 da Anfope, 3 mulheres e 5 homens, apenas a região Norte não tem representação.

Alguns cuidados éticos também foram previstos: nas entrevistas adotamos os preceitos da Resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016¹⁷. A pesquisa foi submetida à Plataforma Brasil e encaminhada para ao Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da UnB. Para a aplicação das entrevistas usou-se o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (em anexo) com a finalidade de resguardar os direitos dos participantes. No TCLE, entre outros direitos, garante-se a confidencialidade, o anonimato parcial – considerando que as instituições vinculadas não poderiam ser omitidas – garantia de consentimento dos participantes, garantia de esclarecimento sobre sentido e implicações da pesquisa, o não uso dessas informações em caso de prejuízo e o

¹⁶ Ao longo da pesquisa o roteiro de entrevista sofreu alterações, as duas versões estão disponíveis nos anexos.

¹⁷ Trata-se de resolução aprovada pelo Conselho Nacional de Saúde determina diretrizes éticas específicas para as ciências humanas e sociais.

compromisso de não reforçar, criar ou manter situações de risco ou vulnerabilidade nem acentuar estigmas, preconceitos e discriminação de qualquer espécie.

Adotamos, também, como cuidado ético, os princípios e diretrizes do Código de Ética do Assistente Social (CEP-AS), respeitando o projeto ético político da profissão, considerando o compromisso com os interesses da classe trabalhadora, admitindo como valor central a liberdade vinculada com a ontologia do ser social e seguindo os princípios fundamentais da democracia, do pluralismo, da equidade e da justiça social. Assumiu-se o compromisso em garantir a devolução da pesquisa à sociedade e aos envolvidos na pesquisa com o fim de usá-lo para o fortalecimento dos seus interesses.

A tese está estruturada em três capítulos e conclusão, além das referências bibliográficas e anexos. O primeiro capítulo tem como objetivo delinear, primeiramente, por meio de pesquisa bibliográfica, o significado de Nova Direita como ideologia e amálgama entre neoconservadorismo e neoliberalismo para, em seguida, apresentar como ela se manifesta no campo educacional¹⁸. O segundo capítulo tem como objetivo apresentar o conceito de controle, utilizando referências do campo da sociologia do trabalho, da tradição crítica e marxista e sua manifestação no trabalho docente; ao fim desse capítulo, propomos três formas de controle do trabalho docente sob a influência da ideologia neodireitista que identificamos ao longo da pesquisa¹⁹. E, por último, o terceiro capítulo que apresenta mais detalhes sobre o percurso metodológico, os dados coletados e análises dos resultados. Encerra-se este capítulo com possíveis contribuições para pesquisas futuras.

¹⁸ Resultados parciais desse capítulo foram publicados em Afonso, Pinelli e Yannoulas (2021) e Pinelli (2021)

¹⁹ Resultados parciais desse capítulo foram apresentados no XIII Seminário Internacional de la RED ESTRADO “Dos décadas de estudios sobre el trabajo docente. Existir, resistir y construir nuevos horizontes promovidos pela Rede Latino Americana de Estudos Sobre Trabalho Docente. Prevê-se a publicação do trabalho completo intitulado “Nova Direita e Política Educacional no Brasil: Controle do Trabalho Docente em foco” para o primeiro semestre de 2024.

CAPÍTULO 1: NOVA DIREITA E POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL

Neste capítulo, busca-se delimitar o conceito de ND, partindo do pressuposto de que a ND se relaciona com as transformações recentes na política educacional brasileira e trabalho docente em sua concepção e cotidiano escolar. ND é um termo polissêmico, sem consensos na literatura acadêmica e possui um grande grupo de termos correlatos, entre eles, neoliberalismo-conservador, ultra neoliberalismo, neoconservadorismo, extrema direita e/ou modernização conservadora.

Entre os dissensos e problemáticas sobre ND, inclui negação ou ressalvas ao adjetivo “novo”, considerando tempo, espaço e particularidade (Freitas, 2018; Casimiro, 2018; Andrada, 2022). Questiona-se também se a ND é manifestação partidária/institucional do neoconservadorismo, considerando que abarca tanta as pautas dos costumes, quanto os interesses econômicos típicos do neoliberalismo, sendo esse último restrito a agenda econômica. Cepêda (2018) também identifica os desafios de conceituação da ND:

(...) o primeiro, sobre as fronteiras ideológicas que delimitariam o campo da direita, estabelecendo as balizas de sua identidade teórica ou programática; o segundo, sobre os limites temporais que permitiriam a adoção do termo ND, com características que sustentassem um arranjo distinto daquele concertado em momentos anteriores; o terceiro, originado no reconhecimento de que, embora o momento conservador dos últimos anos seja internacionalmente expressivo, ele varia conforme as configurações nacionais, interagindo com contextos sociais e históricos específicos onde a Nova Direita assume uma coloração própria - exigindo a investigação dos elementos de identidade geral do campo e, ao mesmo tempo, ajustando-se às trajetórias políticas nacionais específicas (Cepêda, 2018, p. 41).

Ao longo do desenvolvimento deste trabalho, esses desafios se manifestaram, exigindo delimitar os estudos selecionados: invariavelmente, deveriam compreender a junção entre neoliberalismo e neoconservadorismo e seus fundamentos, adotando como tática defender e/ou usufruir de pautas antidemocráticas e impopulares para consolidação de um projeto societário não-progressista.

No decorrer desse capítulo traremos algumas concepções sobre ND que mesclam análises conjunturais e conceituais-teóricas, afim de dar sustentação ao que temos observado e analisado como ND no campo educacional. Em um primeiro momento analisaremos a ND

como amálgama entre Neoliberalismo e Neoconservadorismo (Pereira, 2023; Yannoulas, 2024; Duarte, 2023), e, em seguida, procuraremos compreender de qual forma ela se manifesta na política educacional brasileira com ênfase em seus fundamentos e projetos.

1.1 Nova Direita: amálgama entre neoliberalismo e neoconservadorismo

Usufruiu-se de referências que contribuíram na definição da ND como amálgama entre ideologias que mesmo com fundamentos políticos e históricos tão distintos, tem se manifestado como força potencialmente autoritária. As principais referências utilizadas são as autoras Camila Pereira (2016), Wendy Brown (2019) e Vera Cepêda (2018)

Pereira (2016) ao debruçar sobre as concepções e explicações teóricas e ideológicas sobre proteção social, recupera, entre outras vertentes, a trajetória e as principais ideias sobre ND; afim de alcançar esse objetivo destrincha a história e a ideologia do neoconservadorismo e o neoliberalismo, o que será recuperado aqui afim de compreender as particularidade, divergências e convergências dessas duas vertentes; Brown (2019) contribui recuperando modelos de interpretações sobre as motivações e interesses que permeiam a junção entre o conservadorismo e liberalismo, identificando elementos neoconservadores no neoliberalismo e de qual forma a ND tem se efetivado como projeto político antidemocrático no ocidente; Cepêda analisa particularidades da ND no contexto brasileiro, e adiciona uma categoria central para compreender os ataques a política educacional, o ceticismo político; e Potyara Pereira (2020) identifica a ND como manifestação do ethos social.

Introduzir o tema exige compreender o que é o neoliberalismo e o neoconservadorismo isoladamente. De acordo com Pereira (2016), as bases teóricas do neoliberalismo estão localizadas desde os anos 1940, quando Hayek, em seu livro *O Caminho da Servidão*, assume como argumento central a defesa do livre-mercado como instrumento mais justo e adequado para a regulação da sociedade. Isso significa a necessidade de não intervenção do Estado na economia e no campo privado e, conseqüentemente, a negação de políticas públicas de proteção social que estariam em desencontro com os princípios da competitividade, da propriedade privada e da liberdade individual. Os adeptos dessa vertente defendiam que o Estado de Bem-Estar Social seria uma ameaça aos valores centrais da civilização, a liberdade individual e a propriedade privada. De acordo com Pereira (2016):

Em outras palavras, os membros da Sociedade de Mont Pèlerin defendem que os aparentes benefícios trazidos pela atuação do Estado de Bem-Estar Social eram, na verdade prejudiciais à coletividade e ao próprio sistema, já que, em tese, enfraqueciam a competitividade, a propriedade privada e a liberdade individual (Pereira, 2016, p.125)

É interessante mencionar que no contexto pós-guerra, diante do acelerado desenvolvimento econômico dos países capitalistas centrais, essas ideias soavam frágeis diante da realidade e, assim, o fortalecimento do neoliberalismo se daria apenas a partir dos anos 1970, quando diante de uma nova crise capitalista a responsabilidade recaiu sobre suposta a ineficiência do Estado de Bem-Estar Social e os elevados gastos públicos.

Apesar das influências políticas do neoconservadorismo serem apenas evidentes nos anos 1970, suas raízes datam dos anos de 1930, quando seus principais representantes americanos apresentam uma “terceira via” após desilusão tanto da esquerda intelectual, quanto pelo liberalismo democrático. Desenvolveram assim um ceticismo em relação ao poder do estado de resolver as demandas sociais (crítica a socialdemocracia) e, também, a partir dos anos 60/70 se posicionaram contrário às revoluções culturais que estariam em desencontro com a os valores tradicionais da religião e da família, se desvinculando de da vertente liberal-democrática. De acordo com Pereira (2016):

Representando uma reação ao *defining deviancy dow*, isto é, ao “desvio para baixo”; à naturalização de uma suposta imoralidade que, segundo eles, corroeu a família patriarcal e os valores tradicionais, gerando o crime, a barbárie, os vícios e a miséria, surgiu uma nova abordagem ideológica que mesclou o individualismo, o anticomunismo e a economia de mercado com o conservadorismo tradicional, especialmente em seus postulados morais, instituições e comportamento. (Pereira, 2016, p. 131)

O cerne da crítica feita ao Estado e sua incapacidade de gerir os problemas sociais está na individualidade dos sujeitos que apresentam uma grande diversidade de necessidades. Além disso, o neoconservadorismo americano defendia a “democracia ocidental”, resultando em um patriotismo exacerbado, e assumindo assim, especialmente no contexto de Guerra Fria, a cultura norte americana como um “bem para a humanidade” ignorando qualquer interpretação imperialista. (Pereira, 2016)

Compreendemos, assim, que o neoliberalismo e o neoconservadorismo não são ideologias recentes e, nas últimas quatro décadas, seus discursos e apoiadores tem atingido as políticas sociais e afetado as opiniões públicas, tornando-se na atualidade dimensão essencial

para compreender a política educacional. Em uma primeira análise, é um desafio identificar a racionalidade que permeia a junção entre essas duas vertentes políticas-ideológicas que se estrutura na ND. De um lado, há o neoliberalismo pautado no extremo individualismo sob as vestes de liberdade individual e na defesa do livre-mercado como uma entidade imutável e perfeita. Do outro, há o neoconservadorismo, que nega qualquer ideia progressista que seja contrário aos valores familiares e da tradição cristã ocidental branca. Há evidentemente alguns inimigos em comum, entre eles a intervenção do Estado em determinadas áreas da sociedade e a construção de um inimigo externo em comum que pode ser encarnado na figura comunista/socialista e/ou estrangeira e/ou não-branca.

Destaca-se que ambas vertentes negam o Estado de Bem-Estar Social, sendo as políticas de proteção social um mal desnecessário que atrapalha o desenvolvimento político e moral da sociedade. Tal perspectiva, no entanto, não elimina o Estado forte em determinados setores, como na garantia da propriedade, da liberdade negativa e na segurança, visando assim a “proteção da nação e da família”.

Brown (2019) realiza um interessante exercício ao expor alguns modelos de interpretações sobre as motivações e interesses imbricados na relação entre essas duas vertentes ideológicas políticas, que apesar de centralizar no contexto europeu e norte-americano, nos aponta caminhos de análises possíveis para a ND no Brasil. Segue breve síntese dos modelos interpretativos: (i) Complemento, o neoconservadorismo seria um importante complemento ao mercado livre, considerando a decadência moral em que a sociedade do consumo se encontrava, dessa forma torna-se necessário a promoção de valores nas escolas, na família e nos espaços políticos; (ii) O Hibridismo Genealógico, tratando o neoconservadorismo e o neoliberalismo como duas racionalidades distintas, mas que possui efeitos na geração de uma cidadania antidemocrática, ou seja, às duas racionalidades se misturam para reproduzir forças obscuras de desdemocratização; (iii) Ressonância como uma espécie de afinidade gerada entre evangélicos e defensores do neoliberalismo, por serem atacados pelas elites culturais, a mídia e o entretenimento; (iv) Convergência na qual ponto em comum seria o interesse na manutenção dos valores familiares e todos os outros discursos relacionado como a necessidade de disciplina e de frear os efeitos das políticas de Estado; e a Exploração Mútua, na qual setores evangélicos e católicos seriam forças políticas estratégicas para líderes políticos alinhados com o neoliberalismo, criando uma aliança para ambos alcançar seus distintos objetivos.

Uma segunda contribuição da autora é identificar a faceta moral do neoliberalismo, tanto no projeto econômico neoliberal, quanto nos preceitos teóricos delimitados por seus ideólogos. Brown (2019) recupera Hayek que incorpora preceitos morais no livre mercado, possibilitando que a “esfera pessoal deve ser expandida” e, desta forma, apontando uma mesma racionalidade entre o neoconservadorismo e o neoliberalismo. De acordo com Hayek, a tradição enquanto instituição não-coercitiva, não-deliberada e intuitiva é pressuposto para a liberdade; a definição de tradição pauta-se na sua permanência no tempo e prevalência adaptativa sob outras tradições. Desta forma, no contexto ocidental, o “sucesso” da tradição pautada na propriedade privada e no cristianismo é o indicativo de “verdade” a ser seguida e, em certa medida, protegida de qualquer intervenção. Isso significa que qualquer movimento contraditório com a tradição e/ou exija uma ação deliberada se caracteriza como coercitiva – para ilustrar ações coercitivas podemos mencionar as políticas de ações afirmativas e teorias de desconstrução de gênero e da família. Ou seja, a propriedade privada, o desenvolvimento econômico capitalista e a tradição cristã, pela sua prevalência na história, assumem um caráter quase ontológico. Desta forma, a família e a propriedade privada, devem ser protegidas de qualquer intervenção do Estado e ameaças por terceiros (na prática, estrangeiros, não-brancos e não-cristãos). Para garantir a tradição, Brown cita que para Hayek é necessário:

Limitar o poder legislativo a gerar regras universais e excluí-los de fazer políticas de interesse público, desacreditar qualquer discurso de justiça e igualdade como disparatado e totalitário; expandir o que Hayek chama de "esfera pessoal protegida" para estender a alçada da moralidade tradicional para além dos confins da igreja e família. (Brown, 2019, p. 127)

Como resultado, limita-se a intervenção do Estado em determinados setores da sociedade (políticas sociais e economia) e o fortalece em prol de determinados interesses (garantir a segurança da família e da propriedade privada). A fim de evidenciar essa questão, podemos mencionar as ações de cunho xenofóbicas, como a construção do muro entre o México e os Estados Unidos prometido por Donald Trump nas campanhas eleitorais e, no contexto brasileiro, as políticas de segurança pública que resultam no genocídio da população negra, além do decreto n.º 9.847 de 2019 que regulariza a compra e a venda de armas no Brasil. No contexto da política educacional pode-se ilustrar por meio da Militarização das Escolas Públicas de maior “vulnerabilidade social”, na qual a presença de um Estado forte é necessária para

disciplinar a população mais pobre (e majoritariamente negra), e, em paralelo, a ascensão da Educação Domiciliar, pautado na negação de intervenção do Estado na educação das famílias mais ricas.

Em síntese, a ideia de que a esfera pessoal deve ser expandida a outros setores da sociedade significa a expansão da lógica da família-tradicional, da propriedade privada, e da liberdade negativa a outros setores da sociedade, incluindo as políticas sociais. E desta forma, significa a negação de qualquer política de diversidade ou de combate às desigualdades sociais — em síntese, a negação da efetivação de uma democracia real.

A principal contribuição de Cepêda (2018) para este trabalho é recuperar elementos filosóficos do conservadorismo clássico com base em seus ideólogos atuais, o que possibilitou estabelecer aproximação de método com o neoliberalismo; nesse sentido, três elementos se destacam: primeiro, o ceticismo político em relação ao papel do estado social e transformações radicais e/ou utópicas, pela crença da diferença (individual), mérito pessoal, e impossibilidade de racionalmente agir coletivamente. Tal perspectiva é comumente defendida como “prudência” (João Pereira Coutinho, Roger Scrutton, ambos com base no pensamento de Edmund Burke) e defendida como mais racional e realista para compreender a ação dos sujeitos na sociedade. Cepêda (2018) com base em Hirschman, detecta estratégias retóricas desenvolvidas pelo campo conservador por trás da perspectiva da cautela — e que serão utilizadas pela ND Brasileira:

De maneira sucinta trata-se de três arranjos argumentativos articulados no eixo da perversidade, da futilidade e da ameaça. O primeiro, a tese da perversidade, refuta as mudanças propostas pelas políticas públicas (ferramenta fundamental para o modelo do Welfare State ou, aplicado ao caso brasileiro, para o projeto desenvolvimentista) como produtora de efeitos indesejáveis (perversos), quiçá anuladores das proposições originais que guiaram a definição de uma estratégia política específica. O segundo, a tese da futilidade, aponta o risco de uma política adotada ser inócua, incapaz de produzir os efeitos desejados de mudança social. A terceira, a tese da ameaça, introduz a ideia de risco de perda substancial de algum ganho já existente pela adoção da nova política (Cepêda, 2018, p.48)

O segundo elemento é destacar o conservador como reativo às mudanças sociais promovida “racionalmente” – ou seja, ações planejadas e executadas deliberadamente. No contexto neodireitista reage-se negativamente aos avanços progressistas e no caso brasileiro especificamente às conquistas neodesenvolvimentistas alcançadas nos governos de esquerda.

O terceiro elemento é identificar naturalização da desigualdades e pessimismo quanto à natureza do homem e os limites da política. Nesse sentido, a autora, seguindo o binômio esquerda-direita proposto por Bobbio (1994), identifica um elemento unificador entre o amplo espectro de variante da direita “seu leito comum pauta-se na aceitação - ou defesa - da desigualdade de acesso ao poder político e à inclusão como cerne da vida social” (Cepêda, 2018, p.44).

Retoma-se, então, ao desafio inicial de encontrar pontos em comum entre o neoconservadorismo e o neoliberalismo, e partir disso identificar a ND como amálgama que potencializa o caráter antidemocrático das duas vertentes, nesse sentido identifica-se: (i) a perspectiva de Hayek sobre o caráter ontológico da propriedade privada e da tradição ocidental, localizando assim uma dimensão moral no livre mercado; (ii) a partir disso torna-se necessário expandir a “esfera pessoal protegida” a outros setores da sociedade; isso significa a defesa de um Estado forte para garantir o pleno funcionamento do mercado e controle de inimigos externos (na especificidade brasileira, o negro, a mulher, os povos indígenas, os imigrantes pobres e “comunistas”); (iii) negação da capacidade do estado social de agir ativamente nas desigualdades sociais e educacionais, tratando com desconfiança, a intervenção das instituições em assunto considerados privados – em outros termos o ceticismo político, característica herdada do conservadorismo clássico; (iv) a nova direita é reação aos avanços progressistas e conquistas da classe trabalhadora, tornando necessário radicalizar a substituição de uma perspectiva solidária para uma perspectiva egoísta.

1.1.1 Nova Direita no contexto brasileiro: subsídios históricos

Não é nossa intenção analisar profundamente as especificidades da Nova Direita no Brasil, pois exigiria considerar suas particularidades sócio-políticas, estudo complexo em razão do histórico colonizador, escravocrata e periférico do país. É, no entanto, preciso delinear brevemente o neoliberalismo e neoconservadorismo, e as recentes transformações no campo político, destacando o ciclo de manifestações definidas como Jornadas de Junho de 2013 – que dará novos contornos aos movimentos de direita (Gohn, 2019) – e o Golpe de 2016, que possibilitou a aprovação de um conjunto de contrarreformas nos anos seguintes – reforma da previdência, trabalhista e do ensino médio. Ainda que se considere o bolsonarismo um movimento político mais do que uma ideologia consistente, as eleições de Jair Bolsonaro

também são determinantes para compreender esse momento de recrudescimento da ND, e vice-versa.

A implementação do neoliberalismo chega ao Brasil tardiamente, apenas na década de 1990 com o governo Collor (1989 - 1992) e se sustenta num conjunto de propostas econômicas elaboradas por organismos multilaterais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM). O neoliberalismo é comumente associado às políticas de ajuste fiscais em áreas sociais, privatizações de grandes estatais, redução de impostos em setores específicos, e alterações no funcionamento do aparelho do Estado, transferindo a execução de serviços públicos nas mãos de particulares ou empresas privadas. Paralelo a essas políticas há um movimento de precarização e flexibilização das relações de trabalho, reforma na previdência, e apropriação do fundo o público tanto para diminuição da dívida pública quanto por apropriação de empresas privadas. Essa “neoliberalização” da economia fortaleceu-se nos anos 1990 especialmente nos governos Collor e Fernando Henrique Cardoso (FHC), com particularidade permaneceu nos governos Lula e Dilma, cuja a coalização com os setores do capital convive com políticas de enfrentamento da pobreza e diminuição das desigualdades sociais e educacionais.

O neoconservadorismo no Brasil, tem se caracterizado, pela a intervenção dos setores religiosos nas esferas legislativa, se posicionando fortemente contra pautas como direito sexual das mulheres e direitos LGBTQI+, além da influência na oferta de serviços relacionadas a assistência social e a saúde. Outros setores vinculados ao neoconservadorismo são os ruralistas, membros da segurança pública e militares. De forma geral, se caracterizam por discursos anticomunistas e de enfrentamento ao “marxismo cultural”²⁰, são a favor da legalização das armas e redução da maioria penal. Se diferenciam do neoconservadorismo americano pelo nacionalismo populista e neoliberal que visa manter relações de subserviência com o capital estrangeiro – herança de um modelo colonizador, escravocrata e periférico. Há mobilização saudosista em relação à Ditadura Militar, período supostamente sem imoralidades e corrupção, evidenciando seu caráter reacionário e de alinhamento com a militarização.

A ascensão da ND brasileira se torna mais evidente após as Jornadas de Junho de 2013. Entre as disputas em relação aos seus significados e desdobramento, há quem interprete as

²⁰ O marxismo cultural foi termo popularizado no Brasil pelo ideólogo Olavo de Carvalho. Defende-se a existência de uma hegemonia cultural do pensamento marxista, presente nas universidades, nas mídias e no governo.

jornadas como surgimento do conservadorismo, outros, como revitalização das lutas sociais. Inicia-se com as pautas de mobilização urbana, com protagonismo do Movimento Passe Livre (MPL), mas rapidamente pautas relacionadas a outros direitos sociais e combate a corrupção foram incluídas ao repertório, trazendo para o cenário grupos de diferentes espectros políticos. De acordo com Gohn (2019) entre seus desdobramentos inclui aumento das greves e mobilizações nos movimentos tradicionais, legitimação dos movimentos de ruas para reivindicações sociais, a ascensão de pautas anticorrupção, apartidárias e apolíticas, e o uso das mídias sociais para organização e mobilização. Tanto é, que em 2014, novos grupos, de característica neodireitista, são criadas como Movimento Brasil Livre (MBL), Vem pra Rua, e Revoltados online, tendo em comum crítica à atuação do Estado, auto definição como apartidários, apoio ao MESP, combate à corrupção – tendo como pano de fundo os escândalos da Petrobrás e os gastos públicos com a Copa do Mundo de 2014. Esses mesmos grupos, juntamente com outros setores, articularam mobilizações em massa com o objetivo central o impeachment de Dilma Rousseff. O apoio da mídia foi essencial para criação do imaginário coletivo, assim como a atuação do poder judiciário, não atoa o uso do termo “golpe jurídico parlamentar midiático” pelos setores progressistas. O Golpe de 2016, tem sido interpretado no campo progressista como um momento de ruptura da democracia brasileira, algumas análises a compreende como produto de uma crise político-econômica, como fracasso do projeto neoliberal e social-democrático, e insatisfação da base governante juntamente com setores econômicos. Ainda que não haja consenso, tende-se a concordar com Gohn (2019), que o impeachment, “inicia-se um processo de fragilização da democracia, com tendências a desdemocratização, nos termos de Tilly” (p. 145).

De acordo com Borges e Vidigal (2023), a ND brasileira também se caracteriza pela negação das instituições e da política, fortemente vinculada com o discurso anticorrupção e negação dos partidos tradicionais. Tal discurso se intensifica com a operação Lava Jato, e fortalece o *antipartidarismo*, o “antiestablishment”. Os movimentos de direita que surgem após 2013, diferentemente da “velha direita”, se sustentam em discursos apartidários, atacando a “política tradicional” (representada pela PT) e reivindicando de forma abstrata o fim da corrupção. Nesse sentido, os autores, ao diferenciar a direita tradicional da nova direita, nos chama atenção para as diferenças entre o bolsonarismo, a nova direita evangélica e a nova direita *antipolítica*. Ainda que o bolsonarismo se sustente em pautas *antipolíticas*, vide sua

representação como “*outsider*”, ele se diferencia pela adesão à valores autoritários, legitimidade de um estado repressor e vinculação direta com exército brasileiro.

No âmbito do legislativo agentes políticos alinhados com pensamento neoliberal e neoconservador, votam conjuntamente em projetos antidemocráticos como a Reforma Trabalhista, a Reforma da Previdência e a Lei do Piso de Gastos. Exemplo dessa aliança está a força legislativa do que se denomina pejorativamente de 'bancada BBB' (“ruralistas” do Boi, “armamentistas” da Bala e evangélica da Bíblia). Esta mesma banca constituiu, em 2016, a frente de ataque à presidenta Dilma Rousseff, exercendo papel decisivo no golpe jurídico-parlamentar.

A relação entre ND e intensificação dos ataques à democracia, apresenta outros contornos no Brasil, especialmente por se tratar de um país com profundas desigualdades sociais e de experiência democrática muito recente. A desdemocratização, como projeto de país, tem sido construído desde o período de redemocratização – mas que assume particularidades neste momento em que se legitima e se materializa com mais facilidade a partir da eleição de um governo cujas diretrizes incorporam esse projeto (Barros, 2023).

Apesar de não existir um consenso na literatura acadêmica, até pelos desafios da proximidade temporal, adotamos, como cenário, o fortalecimento da ND no Brasil como resposta e reação à crise político-econômica que teve seu estopim a partir de 2014. Se fortalece também como reação aos avanços sociais alcançados ao longo do governo petista (2002-2016)²¹ provocando a reação de segmentos sociais específicos e fortalecendo discursos discriminatórios disfarçados de nacionalismo, responsabilidade fiscal e populismo judiciário²².

1.2. Nova Direita e Política Educacional no Brasil

Enquanto fenômeno recente, a influência da ideologia neodireitista na educação, e mais especificamente nas políticas educacionais, tem se demonstrado um exercício de análise com pouco subsídios teóricos e empíricos. Primeiramente, pelo termo “ND”, que gera diferentes questionamentos — já mencionados —, e porque os projetos educacionais recentemente

²¹ Trabalho de Oliveira e Gentili (2013) identifica os avanços nos governos petistas em relação ao acesso e permanência na educação.

²² Ainda assim, há manifestações da ND no Brasil já nos anos 1980 a exemplo do surgimento de Think tank como o Instituto Liberal e posteriormente, nos anos 2000, o Instituto Millenium.

fortalecidos não são necessariamente “novos”. Por exemplo, a Reforma do Ensino Médio, que, entre suas características, destaca-se pelo dualismo educacional, o pragmatismo curricular, e a ênfase na formação para competência, é a concretização de um conjunto de projetos neoliberais na educação que surge nos anos de 1990 sob proposta de organismo multilaterais. A BNCC concretiza um projeto antigo de garantir um nível de padronização capaz de subsidiar sistema de avaliações eficientes, facilitando a mercantilização e mercadorização da educação. A pedagogia das competências é uma antiga proposta de organismos multilaterais e que se alinha com o desenvolvimento da força de trabalho acrítica, em cenário de trabalho cada vez mais precarizado, intensificado e fragmentado. Recuperam-se esses pontos, pois muito dos aspectos ideológicos presentes nesses projetos não são novidades, são aspectos presentes na história da política educacional brasileira desde os anos 1990, nunca superados, mas objetos de questionamento, e, a depender das correlações forças, “resistidos” por entidades que se propunha concretizar o projeto educacional circunscrito na CF-88. (Gohn, 2019)

Entretanto, analisar as recentes políticas educacionais como ressurgimento do projeto educacional dos anos 1990, desconsideraria as multideterminações que a reconfigura — todos os avanços conquistados no campo da política educacional, as transformações na esfera produtiva e do trabalho, as transformações na forma de se relacionar e fazer política. Além disso, se a educação, como política educacional, produz e reproduz as relações sociais, são construídas e reconstruídas considerando os determinantes sociais, tanto como demanda das novas necessidades do capital e das reivindicações dos movimentos populares, ela, necessariamente, não é estática — ainda que os projetos educacionais de caráter tanto progressista quanto neoliberais, e seus diferentes representantes, estejam presentes no cenário educacional há décadas.

Mediante esses desafios, buscou-se, primeiramente, compreender como os estudiosos da política educacional analisam o assunto. O primeiro desafio foi definir um recorte temporal, que se estabeleceu em 2010 com a ascensão do pseudo-conceito ideologia de gênero (Afonso, 2020). O segundo foi compreender que ND enquanto junção do neoliberalismo e neoconservadorismo, se manifestava em outros termos como neoconservadorismo (isoladamente), extrema-direita, direita ultraconservadora, ultraconservadorismo de cunho neoliberal e modernização conservadora, e isso se expressa também na literatura no campo educacional. Sendo assim, o ponto determinante para a escolha das literaturas foi a inserção da

lógica neoconservadora e neoliberal em suas análises. É importante ressaltar que não se trata de uma revisão de literatura, mas uma aproximação teórica de estudos recentes sobre o assunto.

Corsetti (2018), Hypolito e Lima (2018) trazem contribuições significativas para entender a influência do neoconservadorismo na política educacional brasileira. Os três autores centralizam suas análises considerando o neoconservadorismo e o neoliberalismo de forma isolada, mas que estabelece uma aliança entre duas vertentes distintas, mas que desemboca em um projeto antidemocrático em comum. Os três autores citados seguem a linha de interpretação de Michael Apple (2005, 2013 e 2019) que localiza desde anos 1990 uma guinada à direita na agenda educacional global, a partir da ascensão de uma “modernização conservadora” como resultado de uma aliança entre os neoliberais, os neoconservadores, os populistas autoritários e a nova classe média de gerentes e profissionais qualificados.

Essa aliança teria como objetivo a cooptação do Estado para a promoção de uma agenda educacional de união entre interesses tradicionais religiosos com interesses econômicos liberais. Os interesses neoliberais estariam pautados numa crítica à ineficiência do Estado na promoção de uma educação capaz de responder às necessidades competitivas dos mercados, resultando na perda de produtividade econômica. A influência do neoconservadorismo já estaria centralizada na promoção de conteúdo “mais” alinhados com a tradição ocidental cristã e renovação afim de recuperar questões como a autoridade, a moralidade, a família e a nação.

Também assumem como fenômenos correlatos para a ascensão da “ND” na política educacional as reformas que seguiram após o golpe parlamentar de 2016 contra a ex-presidenta Dilma Rousseff, como a EC n.º 95/2016²³, que institui novo regime fiscal, inviabilizando o cumprimento do Plano Nacional de Educação 2014-2024, além da Reforma Trabalhista, posteriormente aprovada em 2020, e a Reforma da Previdência. Os autores compreendem também que a ND se reflete no parlamento por meio da bancada “BBB” (Bíblia, Boi e Bala²⁴), grupo parlamentar de característica neoconservadora e neoliberal que apesar de interesses, aparentemente divergentes, votam de forma alinhada em projetos antidemocráticos.

Corsette (2019) analisa a influência do neoconservadorismo na política educacional brasileira atrelado a um conjunto de reformas educacionais de fundo economicista,

²³ Emenda Constitucional 95/2016 que instituiu o Novo Regime Fiscal, com vigência por vinte anos que determina limites para as despesas primárias dos órgãos dos Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, do Ministério Público da União, do Conselho Nacional do Ministério Público e da Defensoria Pública da União.

²⁴ Expressão que se refere aos evangélicos, ao agronegócio e representantes da segurança pública e/ou pró-arma.

neotecnicistas e meritocrática. A autora ainda recupera a influência de um “neoliberalismo de feição ultraconservadora” que na política educacional brasileira se refletiria na influência dos reformadores empresariais e nas políticas de avaliação, pautados numa perspectiva de renovação tecnicista na definição e no controle da qualidade da educação, pautado na responsabilização, na meritocracia e privatização. Entre as influências na política educacional a autora cita a Lei do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/17), o Movimento Escola Sem Partido e a expansão da mercantilização do ensino superior. Em síntese a autora traz:

Em síntese, o que podemos perceber, ao analisar os desdobramentos no campo educacional é que as políticas implementadas acentuam o ódio à democracia, a privatização e o esvaziamento da educação pública, a destruição da profissão e da carreira docente e a definição de políticas de currículo, de avaliação, de financiamento, de formação dos professores alinhados com os pressupostos políticos e ideológicos do neoliberalismo e do neoconservadorismo (Corsette, 2019, p. 782).

De acordo com Hypolito e Lima (2019) a influência do neoconservadorismo na política educacional brasileira é refletida tanto na promoção de diversos projetos de leis que negam a inclusão dos debates de gênero e promovem a agenda política ideológicas do Movimento Escola Sem Partido, quanto na participação intensa de setores neoconservadores nas definições do PNE (Plano Nacional da Educação) e no BNCC. Os autores ainda mencionam a relação do “globalismo neoconservador” com a padronização da educação:

O globalismo neoconservador continua a avançar e a padronizar a educação, por meio de sistemas de avaliação, de reformas curriculares e exames globais, padronização que permite uma ação mais direta das organizações neoconservadoras e neoliberais para garantir seus interesses. (Hypolito e Lima, 2019, p.13)

Outras autoras discutem a relação entre as reformas curriculares de interesse empresarial e a promoção da censura de base neoconservadora, o que nos possibilita identificar a faceta neoconservadora em tendências neoliberais na educação. Para Peroni, Caetano e Lima (2017) as reformas educacionais recentes têm se caracterizado pelo empresariamento e neoconservadorismo, que visam a privatização da educação e a censura do conteúdo da educação pública, manifesta na BNCC (que define) e o MESP (que exclui). A BNCC enquanto projeto liderado pelos setores empresariais teria como objetivo definir conteúdos alinhados com

uma perspectiva acrítica, enquanto o MESP busca restringir conteúdos desalinhados com os valores tradicionais. Sobre os efeitos no trabalho docente, as autoras identificam:

Consideramos que há um forte movimento de cerceamento ao fazer docente e controle dos processos pedagógicos nas instituições educativas, seja por meio da venda de materiais didático-pedagógicos que padronizam o fazer e o pensar dos professores ou pela legislação que retira do debate educacional a discussão sobre temas inerentes a uma sociedade democrática, como pluralidade e diversidade. (Peroni, Caetano e Lima, 2017, p. 430)

Já Colombo e Lamosa (2018), com base no aparato teórico gramscianiano, verifica nas recentes reformas educacionais discursos que mesclam tanto argumentos de natureza social-liberal, que alega a necessidade de profissionalização e adequação do trabalho docente às recentes transformações do mercado de trabalho, quanto de uma vertente neoconservadora, na qual as professoras estariam mais preocupadas em discutir teses sem embasamento científico e/ou de natureza política dando pouca prioridade a temas utilitaristas. Esses grupos compartilham um projeto neodireitista educacional em comum: haveria uma suposta neutralidade pedagógica, que garantiria a isenção de valores e a objetividade desejada no ato de ensinar. No trabalho realizado pelos autores, entende-se o neoliberalismo e o neoconservadorismo como forças dominantes distintas, mas que, em razão de um projeto de reação e/ou fortalecimento, se aliam por objetivos comuns.

Assumimos, entretanto, que a ND como ideologia, não se trata especificamente de grupos sociais, indivíduos ou partidos políticos, mas como uma determinada forma de pensar e agir no mundo, que tem se estruturado quase como uma “nova racionalidade” (Dardot; Laval, 2019) e penetrado em “microcosmos sociais”, como a família, as instituições e os indivíduos. Tal decisão se baseia no desafio de diferenciar a os discursos (se são neoconservadoras ou neoliberais) que sustentam iniciativas de caráter neodireitista na política educacional brasileira. Trabalhos como de Lima (2020) também indica a existência de uma complexa rede de sujeitos de diferentes dominações no espectro político da direita brasileira, mas que se diluem em relação às pautas defendidas — a existência de uma guerra cultural e a privatização da educação como relação societária ressignificando assim o sentido de público da educação. Sendo assim a autora conclui:

A Nova Direita, neste sentido, deve ser compreendida não apenas como um conjunto de sujeitos, mas como um conjunto de ideias; um ideário político,

ideológico, teórico, essencialmente vinculado aos interesses materiais do capital e a luta por sua reprodução” (Lima, 2020, p. 197).

Yannoulas (2024), ao analisar os projetos educacionais da ND, nos propõe pensar o fenômeno a partir das suas chaves discursivas e ideológicas. Sua abordagem retira o foco da análise das instituições e entidades neodireitista, por compreender que para além das manifestações concretas (o MESP, a BNCC, a Reforma do Ensino Médio, entre outros exemplos) há um conjunto de estratégias e táticas da ND que visam estabelecer uma determinada hegemonia no plano ideológico da política educacional. Com base na revisão sistemática de literatura, a autora propõe compreender o fenômeno a partir de três chaves analíticas: (i) deslocamento da educação para a instrução escolar (no sentido de evitar a “doutrinação” marxista e feminista); (ii) reconfiguração do direito à educação como questão de ordem privada e responsabilidade familiar; e (iii) restabelecimento da relação entre mérito, educação e ocupação/empreendedorismo.

O primeiro eixo analítico se trata das primeiras manifestações da ND no campo educacional no Brasil, sustentada principalmente no pânico moral com o uso do pseudo-conceito ideologia de gênero e o “marxismo cultural”. Analisando o MESP fica nítido a estratégia de incutir o pânico moral com base na distorção dos fatos educacionais, legitimando o combate contra o suposto “marxismo cultural” (Yannoulas, Afonso e Pinelli, 2021). No segundo eixo, Yannoulas (2024) define que uma das estratégias da ND é a reconfiguração do papel do Estado, possibilitando a cooptação de recursos públicos para o setor privado em suas diversas manifestações, desvinculando-o do papel de equalizador das desigualdades sociais. Nesse sentido, a autora nos recorda que a função do Estado em uma perspectiva neodireitista, deve se restringir à oferta de políticas focalizadas e distribuição de recurso ao setor privado para a execução de serviços sociais, ao mesmo tempo, suficientemente forte para a garantir os valores familiares. A implementação da lógica gerencialista nas escolas evidencia essa tentativa de reconfiguração do Estado; enquanto se torna responsável pela oferta de serviços educacionais, a definição de conteúdo e gestão das escolas é determinada principalmente por instituições privadas. Em síntese Yannoulas (2024) afirma:

Usando o discurso da melhoria da qualidade como legitimador, apontando as fragilidades da educação pública e culpando o Estado por elas, a ND pretende desintegrar os sentidos de justiça social, inclusão, solidariedade e diversidade construídos historicamente no campo educacional, pelo empreendedorismo,

competição, inovação, produtividade e meritocracia, além da restauração dos valores familiares e religiosos tradicionais e da disputa de sentido em torno do binômio educação familiar e instrução escolar (Yannoulas, 2024, p.19).

A partir dessa análise é possível afirmar que a educação domiciliar talvez seja o projeto que deixe mais nítido o uso de discursos neoconservadores para legitimar a negação ao direito a educação como responsabilidade do Estado. Cooper (2018) compreende a centralidade na família como forma de absorver responsabilidades historicamente vinculadas ao Estado Social, enquanto o mercado oferta os serviços educacionais. Análise semelhante é de Dardot e Laval (2016): “muito mais do que uma simples ‘zona de contato’, a articulação da empresa com a família é o ponto de convergência ou intersecção entre normatividade neoliberal e moralismo neoconservador.” (Dardot e Laval, 2016, p.378)

O terceiro eixo de análise de Yannoulas (2024) relaciona as reconfigurações do mercado de trabalho, induzidas pela nova economia capitalista globalizada com as reformas educacionais que visam a construção de uma “(...) escola (...) reduzida à transmissão de conteúdos técnicos, saberes instrumentais necessários para a inserção individual, ‘competente’, ‘inovadora’ e ‘empreendedora’” (Yannoulas, 2024, p.19), visando restaurar as atuais condições necessárias para a fase do capitalismo, alterando não apenas o econômico, mas instituições sociais fundamentais como a família e a escola.

Resumindo o terceiro aspecto do projeto educacional da ND: a reforma do ensino médio é a tentativa de substituir o conceito de trabalho em seu sentido ontológico como princípio educacional, pelo conceito de “ocupação empreendedora”, flexibilizando trajetórias educacionais para futuros ocupacionais incertos em um mundo pós-salarial. (Yannoulas, 2024, p.29)

Nesse sentido, a inserção obrigatória de introdução ao empreendedorismo, competências socioemocionais e projeto de vida, são algumas formas de inserção de uma lógica individualista, de negação das práxis e de conformação às novas configurações do trabalho precário, instável e informal.

Há um elemento central para compreender o projeto educacional da ND: a neutralidade pedagógica/científica, implícita na pedagogia das competências e no modelo educacional de base neotecnicista. A pedagogia das competências é uma tendência pedagógica fortalecida em 1990, cujo objetivo é construir modelo de educação que refletisse as novas formas de gestão do

trabalho e dos avanços técnico-científicos. De acordo com Ramos e Paranhos (2022) a pedagogia das competências sintetiza uma nova forma de sociabilidade capitalista nos anos 1990, em que as relações de trabalho se encontravam cada vez mais precárias e desregulamentadas, obrigando a escola preparar o aluno para o incerto e aumentar sua “empregabilidade”. Diante desse contexto de imprevisibilidade, era necessário que a educação tomasse uma guinada para o desenvolvimento de competências (ou seja, “saber fazer”, ser flexível, e propor soluções) em substituição às ciências. Desta forma, nega-se conteúdos críticos e científicos, em prol de desenvolvimento de habilidades, resultando assim no enxugamento de conteúdo. Nesse sentido, as autoras analisam que há uma retomada do modelo de competência na BNCC e o NEM, mas “ainda pior” diante das novas configurações sociais:

Sua versão atual tem a mesma raiz do que se tentou implementar nos anos 1990 – pragmatismo e neopragmatismo; construtivismo e condutivismo; e tecnicismo – visando à formação de sujeitos flexíveis para uma sociedade precária. Entretanto, não se fala mais em empregabilidade, mas em empreendedorismo, o qual se pode compreender com a ajuda de Pierre Dardot e Christian Laval (2016) como o empreendedorismo de si. Trata-se, portanto, de uma versão ainda mais cruel para os/as trabalhadores/as, pois esconde a real finalidade que se pretende impor à educação: formar sujeitos flexíveis, preparados para a precariedade, individualistas, que ignoram a vida em sociedade para tratar de seus interesses; pessoas que naturalizam a exclusão e a precarização de si próprios (Ramos e Paranhos, 2022, p. 81).

A naturalização da exclusão e um modelo de educação que ignora a práxis social – ou seja a união entre prática e teoria afim de transformar a realidade – dialoga com os princípios da ND: negação da capacidade de ação coletiva para o alcance de interesse comum e naturalização das desigualdades sociais. A pedagogia das competências também configura um novo papel ao professor: sob a justificativa das intensas transformações sociais, torna-se necessário que a escola ensine “aprender a aprender”, transformando o professor em um tutor e/ou mediador de “narrativas possíveis”. O neotecnicismo é outra tendência que afasta as professoras dos processos de ensino, com a particularidade de aumentar o controle do seu trabalho a partir de novos instrumentos e técnicas. O tecnicismo pedagógico foi um termo cunhado por Saviani (1983), em que o ensino e aprendizagem eram delimitada a partir dos processos e métodos que definiam “o que, quando e como fazer” o trabalho pedagógico. Utilizando dessa referência, Freitas (1992), cunha o termo “neotecnicismo”, afim de descrever

uma nova forma de controle instrumentalizado pelo sistema de avaliação de larga escala, ou seja, um instrumento externo ao aluno e o professor que delinea indiretamente o processo educativo e exclui o trabalho intelectual do professor no planejamento e construção do currículo e atividades pedagógicas; o autor, posteriormente, (Freitas, 2021) analisa as novas tecnologias 4.0 com ênfase nas plataformas digitais, e que, alinhada ao referencial dos reformadores empresariais, intensificaria o controle. Em síntese, o tecnicismo e o neotecnicismo ditam, dessa forma, a concepção de qualidade educacional – e conseqüentemente, a finalidade da educação – baseada em elementos externos ao professor e aluno.

No que tange a ND, a pedagogia das competências e o neotecnicismo, assume de forma mais evidente na ideia de “neutralidade pedagógica”. Se de um lado, o MESP reivindica a “neutralidade” como justificativa para exclusão de determinados conteúdos, a BNCC e a Reforma do Ensino Médio, justifica a retirada parcial ou ênfase de áreas específicas pois estariam mais alinhadas com as novas necessidades do mercado de trabalho, com o interesse do aluno e na solução de problemas práticos. Não há, em tese, uma pretensão ideológica, mas uma perspectiva prática e resolutiva. Próximo a esse sentido Yannoulas conclui: “A escola almejada pela ND está reduzida à transmissão de conteúdos técnicos, saberes instrumentais necessários para a inserção individual, “competente”, “inovadora” e “empreendedora” no mercado de trabalho atual” (Yannoulas, 2024, p.19).

A própria concepção de educação, apresentada na LDB relaciona a aprendizagem e o ensino como processos formativos vinculado a sociedade em sua totalidade, o que segue em desencontro com neutralidade na educação. Negar que exista neutralidade na educação não está associada ao distanciamento necessário para construção de conhecimento no campo científico, mas compreender que a política educacional e as finalidades dos saberes construídos historicamente, são invariavelmente políticas. Há ainda um segundo sentido, que consiste em reconhecer a práxis social, ou seja, a capacidade dos sujeitos de agir, ainda que com determinadas condicionalidades, agir e transformar a realidade e construir projetos alternativos, mediante crítica. Em resumo, que há um duplo discurso neodireitista: apenas conteúdos isentos de valores devem ser ensinados e determinados conteúdos serão ensinados pela praticidade no “mundo real”, ou seja, a-históricos e de negação da práxis social. Advogar pela neutralidade pedagógica, afeta a prática docente, reflete no currículo, e ressignifica o papel da escola – que deixa de ser democrática e se concentra em seu papel utilitarista. Como consequência, há enxugamento da grade curricular, com a retirada ou redução de disciplinas como sociologia,

história, filosofia e artes. Áreas do conhecimento mais sugestíveis a "imparcialidade" como as ciências naturais ou matemáticas, são afetadas pela impossibilidade de intersecção entre saberes. Compreendemos então que os riscos não são apenas na esfera crítica, mas distanciamento de conteúdos socialmente consolidados, dando margem para a própria negação da ciência.

No escopo dessa discussão está a distinção entre instruir e educar, ideia advogada pelo MESP e um dos fundamentos da Educação Domiciliar. Em suas teses, a instrução (conhecimento "cientificamente" neutro) é o objeto de trabalho da professora, enquanto educação (tornar sujeito e estabelecer condutas) compromisso exclusivo da família. Como consequência, prevê-se a perda de prestígio profissional por meio da desqualificação dos processos de trabalho docente, o que tornaria desnecessário a capacitação especializada.

Compreendemos que a moralização dos sujeitos escolares é outra característica que perpassa os projetos neodireitista. No âmbito discente, é instrumento de controle comportamental, de alunos mais pobres, das periferias e/ou negros. A educação moral não assume um papel em si mesma, mas é instrumento que possibilita, a partir de determinados comportamentos, o acesso a aprendizagem, negando as multideterminações do fracasso escolar e inclusive impossibilitando crítica aos critérios meritocráticos. Recupera-se assim o papel da escola enquanto espaço de gestão da pobreza, mas não como política compensatória (Soares, 2011), mas como controle da juventude periférica sob argumentos típicos do pânico moral e sensacionalismo da violência. Casara (2020) nos recorda que em países de extrema desigualdade como o Brasil, os indesejáveis ao capitalismo são controlados pelo uso da justiça penal e pela lógica da sociedade disciplinar – enquanto os úteis ao capitalismo são controlados pelo psicopoder.

Yannoulas (2024) observa, com base em um conjunto de trabalhos, que a ND direciona grupos mais vulneráveis para ofertas educativas específicas. Tal perspectiva justifica o fracasso escolar dos alunos, do sistema educacional, e na desmoralização do trabalho pedagógico. Assim, a moralização, e consequentemente o estigma, justifica respostas como a militarização das escolas públicas que recupera o disciplinamento como instrumento pedagógico e naturalização do dualismo educacional explícito na Reforma do Ensino Médio.

Feita estas aproximações teóricas, recuperamos aqui quatro elementos que caracterizam a ND e que se relacionam com as transformações recentes da política educacional brasileira: (i) enquanto junção do neoliberalismo e do neoconservadorismo, pelo quais negam políticas

sociais universais, a possibilidade de combate das desigualdades sociais, e a práxis social, a ND desconfigura o papel da educação na formação integral dos sujeitos; (ii) ao fomentar um Estado que sustente os interesses privados (principalmente por meio de diferentes formas de privatização de serviços educacionais e cooptação de recursos públicos), mas também um Estado forte para a “proteção” da esfera pessoal (garantir o direito privado da família em detrimento dos interesses coletivos e solidários) ela é oposta ao direito à educação – inclusive na perspectiva burguesa clássica; e (iii) como ideologia, ela não se trata apenas de um conjunto de sujeitos e projetos – ainda que determinados projetos e sujeitos se caracterizem mais próximo de uma definição neoconservadora ou neoliberal (Yannoulas, 2024), o que nos leva ao próximo ponto; (iv) nas atuais condições sócio históricas analisar a política educacional sob um único viés ideológico, é insuficiente para captar suas multideterminações e conseqüentemente criar alternativas de enfrentamento. É com base nesses pressupostos que se propõe um modelo de análise da ND na política educacional a partir dos seus fundamentos.

1.2.1 Controle do conteúdo sob a falácia da neutralidade pedagógica/científica

Quanto ao Controle de Conteúdo, referimo-nos a todas as tentativas e ações de intervenção relacionadas aos conteúdos que deveriam ser ensinados ou prioritários na educação formal. São ações que visam recuperar “conhecimentos tradicionais”, alinhados com os valores religiosos, ou um enxugamento dos conteúdos priorizando disciplinas e saberes alinhados com as necessidades do mercado. É uma tentativa de limitar conteúdos e saberes que estariam em desencontro com os valores da família, mas também uma estratégia de alinhamento dos conteúdos com os interesses de mercado ou divergente de um pensamento crítico. Em específico, a prática ensino-aprendizagem identifica a recuperação de pedagogias, considerada até então superadas, como a pedagogia da competência e a educação tecnocrática.

Ações nesse sentido são:

1. A Reforma do Ensino Médio que visa priorizar conhecimentos mais alinhados com as necessidades do mercado de trabalho em detrimento de conhecimentos que auxiliem na construção de uma perspectiva mais crítica e mais ampla da educação;
2. O Movimento Escola Sem Partido, criado em 2004 pelo advogado Miguel Nagib e que tomou maiores proporções a partir de 2015, ano que coincide com o aumento

de parlamentares conservadores no planalto. Visa restringir conteúdos ministrados em sala de aula em desconforto com os valores da família, dando ênfase nas liberdades individuais e de aprendizagem do aluno (Penna, 2016). Entre suas estratégias inclui a judicialização/criminalização da prática docente, identificando o professor como um inimigo (esquerdista, comunista) a ser combatido, o que resultou em vigilância, censura e perseguição contra as professoras. (Frigotto, 2017; Flach e Silva, 2019; e Oliveira, 2020).

3. As intensas intervenções de setores neoconservadores na elaboração e definição da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e nos Planos Nacionais, Estaduais e Municipais da Educação, especialmente no que tange à Ideologia de Gênero (Corsetti, 2018; Afonso, 2020; Reis, 2017). Os adeptos desse termo, negam a cientificidade das pesquisas do campo feminista e de gênero e sustenta uma espécie de “demonização” de atores que sejam favoráveis às pautas como igualdade gênero, emancipação feminina e LGBTQI+; usam uma estratégia comum entre os neodireitistas, a construção de um inimigo contrário aos valores familiares e da tradição cristã. (Reis e Egest, 2017). É importante mencionar também os ataques à inclusão de estudos sobre a história e cultura afro (Malerba, 2017) e impedimento da linguagem neutra na BNCC.
4. Ataque à métodos pedagógicos críticos.

1.2.2 Moralização do fracasso escolar associada ao mérito escolar

Quanto ao discurso da meritocracia e moralização do fracasso escolar, a noção de mérito permeia a compreensão de justiça no sucesso escolar. Essa concepção não considera fatores externos ao processo de aprendizagem, além de ser insuficiente para analisar criticamente o fracasso escolar. Entretanto, para os setores neodireitistas a meritocracia assume a forma mais justa de se alcançar o direito escolar, afinal, ações deliberadas para alcançar uma igualdade seriam na realidade formas de discriminação e, em certo nível, desestimulariam a competitividade e, conseqüentemente, o desenvolvimento individual do aluno. Neste sentido, iniciativas de combate à discriminações e desigualdades sociais seriam na realidade um risco para o desenvolvimento da sociedade e/ou, aliado a um discurso negacionista, seriam projetos “ideológicos” e “populistas” para alcance de uma hegemonia de esquerda. A resposta para o

enfrentamento do fracasso escolar deve se restringir às ações individualistas e/ou moralizantes com o aluno e sua família, ou no máximo, políticas pontuais e focalizadas. O papel da meritocracia escolar também tem papel estratégico para legitimar as desigualdades sociais, a educação cumpre o papel de garantir melhores oportunidades e assim interromper o “ciclo” da pobreza.

Iniciativas nesse sentido incluem:

1. Negação de políticas de inclusão social e afirmativas, como as cotas raciais e sociais para o ensino superior e concurso público;
2. Criminalização e moralização da pobreza, que permeia os discursos de responsabilização das famílias mais pobres, e a exigência de contrapartida educacional vinculada a programas de assistência social e assistência estudantil;
3. A militarização das escolas públicas mais vulneráveis também é legitimada por um discurso de disciplinamento dos pobres, periféricos e negros, como o Estado forte deve estar presente para controlar a população mais pobre e supostamente “moralmente incapaz” de alcançar o sucesso escolar.

1.2.3 Redefinição da qualidade educacional e do papel da escola

Quanto ao Controle de Qualidade e Redefinição do Papel da Escola, inicialmente devemos esclarecer que a discussão sobre qualidade da educação envolve debates muito extensos como o sentido social da escola e as formas de avaliação do sistema escolar. Definir o que é uma boa escola é definir os seus objetivos e conseqüentemente o seu papel na sociedade (Paro, 2007). Nos limites desta tese não iremos nos aprofundar nesta questão, mas é interessante observar que a concepção de educação assumida pela ND está vinculada tanto por uma ideia reducionista da escola como um mero transmissor de conteúdo (e não de conhecimento) quanto como instrumento de viabilização de saberes necessários para o desenvolvimento econômico. O sistema de avaliação escolar e, conseqüentemente, a forma como é verificado se os objetivos do sistema escolar foram alcançados focam-se na massificação de testes padronizados, usados para fins comparativos e, em certo nível, para definir prioridade na execução de serviços educacionais. Por exemplo, podemos citar o uso do IDEB na definição de metas educacionais e a resultados no ENEM como indicador informal de desempenho escolar da rede privada.

Entre os efeitos dessas medidas, destaca-se um lento movimento de restrição dos conteúdos e metodologia usados nas escolas – afinal, foca-se em conhecimentos específicos para solução de provas e ignora-se saberes e práticas educativas difíceis de serem “medidas” em testes massificados. Observa-se uma intensificação do trabalho docente, além de uma ressignificação da qualidade educacional restrita ao alcance de boas notas em exames nacionais. O sistema de avaliação também se tornou um instrumento estratégico na transferência de responsabilidade na oferta de serviços educacionais à esfera privada ou à família, pois auxilia no controle de desempenho e qualidade ao ser realizada pelo Estado, reduzido ao controle e ao financiamento dos serviços. A inclusão de disciplinas e propostas entorno do empreendedorismo, que em tese, significa a preparação dos alunos para as novas relações de trabalho pautado da flexibilidade, também tem efeitos no sentido da escola que transforma “preparação para o mundo trabalho” para “preparação para o mercado de trabalho precarizado” Alguns exemplos de ações nesse sentido são:

1. Fortalecimento da Educação Domiciliar, no qual o ensino será ofertado pela família (e por intermédio de empresas de serviços educacionais), mas sob a exigência de seguir uma base curricular comum verificado pelo poder público e o desempenho escolar checado por testes e provas massificadas.
2. Observa-se também que no MESP defende-se a concepção de que a escola deve “instruir” e a família “educar”, indicando a não intervenção do poder público na autoridade da família no que se relaciona ao processo educativo (Penna, 2016).
3. No processo de militarização das escolas públicas do Distrito Federal, um dos argumentos centrais para sua implementação é o elevado IDEB de iniciativas anteriores. Este argumento, entretanto, desconsidera os custos secundários de um modelo de educação pautado na hierarquia e na anulação da individualidade dos alunos, negando os princípios democráticos na educação e a negação da diversidade no cotidiano escolar (Pinelli, 2020).
4. A reforma do ensino médio e a inserção de propostas educativas vinculadas ao empreendedorismo que visa adequação da educação às novas formas de relações de trabalho cada vez mais precarizados.

CAPÍTULO 2: O CONTROLE DO TRABALHO DOCENTE EM TEMPOS DE RECRUDESCIMENTO DA NOVA DIREITA

As formas de controle do trabalho docente estão intimamente vinculadas aos mecanismos de regulação da vida social, sustentando-se na dimensão produtiva e reprodutiva, exigindo mediações entre a totalidade social e suas particularidades. Nesse sentido, é necessário analisar primeiramente em uma lógica mais abrangente, considerando as trabalhadoras docente como trabalhadoras assalariadas, mas com suas particularidades internas especialmente pela natureza contraditória do seu trabalho – é igualmente reprodutora da ordem social vigente quanto crítica – e por estar historicamente vinculada ao processo de massificação e estatização da educação. É importante ressaltar que não pretendemos nos aprofundar em debates em torno do caráter reprodutivo ou produtivo de produção de mais-valia, mas considerar previamente que: (i) as professoras atuantes na esfera do Estado ainda que não produzam diretamente mais-valia, participam do processo de reprodução da vida que possibilita a manutenção da acumulação capitalista – e são sujeitas centrais em políticas educacionais estratégicas para as novas e permanentemente necessidades impostas à acumulação; (ii) ainda que os processos de trabalho no âmbito da educação formal estejam menos sujeitos aos mecanismos de controle do trabalho nos modelos fordistas/taylorista (especialmente no que tange a separação entre concepção e execução) o que se tem observado é uma crescente tentativa de controle do trabalho docente por diversas vias – inclusive apontando uma tendência de retomada das estratégias clássicas de controle no atual contexto de recrudescimento da ND – e que apontam perda de autonomia por mecanismo objetivos e subjetivos. Sendo assim, esse capítulo foi estruturado visando apreender, primeiramente, o debate sobre controle do trabalho enquanto categoria inserida nas relações sociais capitalista, para em seguida nos aprofundar na forma como o controle do trabalho docente tem sido discutido após o período da CF-1988.

Para isso, no entanto, é necessário introduzir o processo de profissionalização do trabalho docente considerando que os mecanismos de controle perpassam as correlações de força para sua profissionalização que envolve questões como a formação inicial e continuada, formas de regulação (legislações, diretrizes curriculares, sistemas externos de avaliação, existência ou não de instituições regulatórias, políticas de certificação, entre outros) e legitimidade e/ou reconhecimento social das suas competências e atribuições profissionais.

A profissionalização da categoria não surge de forma interna, mas em um contexto de resposta as demandas sociais, associada a manutenção e produção de uma determinada forma de relações sociais, o que leva a um segundo ponto, ainda que a relação professor-estado se constitui, historicamente, como importante vínculo de profissionalização, o debate da identidade profissional – com especial destaque a partir dos anos 1980, resultado da massificação, proletarização e sindicalização da categoria – se estabelece a partir da transformação de agente executora das políticas educacionais controlado pelo Estado, para sujeitas políticas que pensam e repensam a natureza do seu trabalho. No contexto de redemocratização surge espaço para novos paradigmas no campo de pesquisa da profissão, levantando novas problematizações de caráter político, de envolvimento com sociedade civil e movimentos sociais, e fortalecendo a concepção de identidade da professora atrelada a um estatuto profissional e vinculado essencialmente à docência²⁵. Na primeira parte desse capítulo busca-se delinear como se deu esse processo.

A conquista do estatuto profissional está intimamente vinculada a transferência de responsabilidade ao Estado pela educação. Nesse contexto, o professorado deixa de ser agente da igreja e torna-se funcionário do Estado, “é o enquadramento estatal que institui os professores como um corpo profissional e não uma concepção corporativa do ofício” (Nóvoa, 1991 p.16-17). Sendo assim, o processo de profissionalização da professora se vincula ao processo de massificação da educação – ainda que não universalizado – associado ao discurso de preparação dos sujeitos em trabalhadores adequados ao mercado de trabalho. Essa perspectiva atribuiu contraditoriamente duas funções à professora: a possibilidade de mobilidade social à classe trabalhadora e adequação dos sujeitos às relações sociais capitalistas. Nóvoa (1991) define características essenciais do professorado: a dualidade da natureza do seu trabalho e a dimensão inerentemente política da profissão.

Isso os coloca no cruzamento de interesses e aspirações socioeconômicas frequentemente contraditórias: funcionários do Estado e agentes de reprodução da ordem social dominante, eles personificam também as esperanças de mobilidade social de diferentes camadas da população. Aqui reside toda a ambiguidade e a importância da profissão docente: agentes

²⁵ Compreendemos que há diferentes formas de tratar a questão da profissionalização docente, a partir de uma perspectiva histórica de construção da docência e alcance dos seus estatutos profissionais, e a profissionalização como política de estado que discute questões como formação continuada, incentivo à docência, reestruturação de diretrizes formativas e/ou formas de se inserir no mercado de trabalho. (Shiroma e Evangelista, 2010) Nesse trabalho as abordagens se relacionam.

culturais, eles são também, inevitavelmente, agentes políticos (Nóvoa, 1991, p. 124).

O trabalho de Ferreira e Bittar (2006) aponta que as reformas educacionais na Ditadura Militar (1964-1985) induziram o processo de proletarização do trabalho docente²⁶; com o crescimento quantitativo e grandes arrochos salariais, as professoras, historicamente vinculados às classes médias e altas, tem seu perfil diversificado com a entrada da classe popular nos magistérios. Aliado às más condições de trabalho, a proletarização do trabalho docente provoca a organização política das professoras e com o rebaixamento da formação profissional por meio de cursos de curta duração para o magistério, fomenta-se uma crise identitária que perpassa o meio de campo entre proletarização e o exercício intelectual. (Ferreira e Bittar, 2006). Visando aligeiramento da expansão dos servidores públicos, a formação do professorado pautou-se em princípios tecnicista, o afastando de uma perspectiva de produção do conhecimento.

No caso brasileiro, entretanto, a proletarização do professorado não significou apenas o empobrecimento econômico, mas também a depauperação do próprio capital cultural que a antiga categoria possuía, ou seja, a velha formação social composta de profissionais liberais – como advogados, médicos, engenheiros, padres etc. – constituía um cabedal cultural amealhado em cursos universitários de sólida tradição acadêmica. Ao contrário, as licenciaturas instituídas pela reforma universitária do regime militar operaram um processo aligeirado de formação com graves consequências culturais (Ferreira e Bittar, 2006, p. 4).

A proletarização provocou fortalecimento da sindicalização docente que, para além de reivindicações salariais e de melhorias na condição de trabalho, demandava uma educação pública, gratuita e de qualidade, reivindicações fortalecidas no processo de abertura política que induzia esperanças de um modelo democrático de educação (Ferreira e Bittar, 2006). O sacerdócio e vocação rompem, dando espaço a uma nova identidade às professoras enquanto trabalhadoras assalariadas

As mobilizações sindicais e fortalecimento nacional da categoria conseguiu alcançar alguns avanços expressos na LDBE de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional),

²⁶ A análise de Ferreira e Bittar (2006) restringe e concepção de proletarização à condição socioeconômica das professoras, marcada no período de análise (1964-1985) pelos grandes arrochos salariais. Essa limitação conceitual é apontada pelas autoras.

entre elas o estatuto profissional, plano de carreira e capacitação permanente. Entretanto, com o fortalecimento do neoliberalismo nas políticas educacionais, tais avanços foram interrompidos por uma série de reformas estruturais com ênfase na privatização, corte com os gastos públicos e desvinculação do Estado aos compromissos firmados na Constituição Federal 1988 (Duarte e Oliveira, 2005)

Sobre esse período há uma vasta literatura sobre as influências do neoliberalismo na política educacional brasileira iniciada a partir dos anos 1990.²⁷ Em síntese, identifica-se no período um novo modelo de regulação das políticas educacionais na América Latina, formulado por organismos multilaterais e justificado pela necessidade de construir, em tese, respostas às novas e aceleradas transformações sociais – discurso inserida no bojo de reformas neoliberais que instrumentaliza novas formas de acumulação – o que ocasionou grandes reformas estruturais nos sistemas educacionais e ao trabalho docente. Os efeitos sobre o trabalho docente incluem a intensificação e precarização, mas destaca-se aqui o fetiche da profissionalização docente (Shiroma e Evangelista, 2004) e profissionalização centrada na matriz das competências (Oliveira, 2003) em que, sob a égide de uma crise permanente da educação, era urgente e necessário o aperfeiçoamento das professoras para se adequar às novas habilidades exigidas pela globalização e enfrentar os desafios cotidianos das escolas, a quais, as faculdades de pedagogia não eram capazes de responder.

2.1 Controle do Trabalho: breve recuperação teórica

Para compreender as formas de controle do trabalho docente e sua relação com a ND é necessário abarcar o que se entende, de forma mais ampla, por “controle do trabalho” considerando que, como profissão inserida nas contradições capital-trabalho, as professoras, ainda que em suas particularidades, caminham historicamente com a classe trabalhadora.

Entende-se como controle, ações, discursos e mecanismos que exercem algum nível de disciplinamento do trabalhador afim de responder às necessidades de reprodução das relações sociais capitalistas - desta forma, controle e regulação se encontram no mesmo escopo de análise. Tais mecanismos se inserem em uma realidade mais complexa, afetando e sendo

²⁷ Trabalhos que sistematizam esses estudos incluem Yannoulas e Oliveira (2013) e Amorim e Leite (2019)

afetado por uma forma específica de sociabilidade e sendo constituídos por múltiplas determinações sócio históricas, são então produtos da história, sujeitas a ação da humanidade e são funcionais às necessidades que se impõe seja de natureza “imaginária” ou “concreta”. Diversamente, o controle pode ser exercido fundamentado na tradição, na violência, nas leis, pela cooperação ou cooptação, afetando emocionalmente, fisicamente e/ou espiritualmente o trabalhador (Iamamoto, 2015).

Numa perspectiva teórica-marxista os mecanismos de controle do trabalho possuem a função não apenas de garantir os processos de produção capitalista, mas as reproduções necessárias à acumulação do capital. Baseando-se nessa perspectiva, duas afirmações são interessantes de serem consideradas: refletir sobre os mecanismos de controle do trabalho, não se restringe apenas a sua dimensão instrumental/prática, mas reconhecer que um “sistema particular de acumulação pode existir porque seu esquema de reprodução é viável” (Harvey, 2014, p.117) ou seja, que a para a manutenção de um determinado modelo de produção, exige a inserção de normas, leis, hábitos e redes de regulamentação que possibilite alguma coerência em meio as contradições (Harvey, 2014). Em relação aos mecanismos de controle, o autor afirma:

Há duas amplas áreas de dificuldade num sistema econômico capitalista que tem de ser negociadas com sucesso para que esse sistema permaneça viável. A primeira advém das qualidades anárquicas dos mercados de fixação de preços, e a segunda deriva da necessidade de exercer suficiente controle sobre o emprego da força de trabalho para garantir a adição de valor na produção e, portanto, lucros positivos para o maior número possível de capitalistas (Harvey, 2014, p.118)

O segundo ponto considera que o controle não se restringe apenas ao ambiente de trabalho, mas também se sustenta na totalidade social, sendo reproduzida em diferentes dimensões – incluindo instituições como a escola, as mídias, e valores, como a ética-profissional, o desejo de consumo e criação de necessidades. Harvey (2014) destaca a importância da regulamentação para estabelecer respostas aos problemas da produtividade por meio da gestão e organização do trabalho²⁸, estabelecendo relação entre modelo de produção,

²⁸ Harvey (2014) se baseia na teoria da regulamentação, que em síntese compreende que um determinado modelo de produção da vida só é viável a partir de uma regulamentação social. Uma das grandes contribuições de Harvey é identificar a mudança do papel do Estado nos processos de regulamentação afim de garantir a continuação da acumulação capitalista.

regulação social e política, e gestão e organização do trabalho – incluindo aqui, mecanismos de controle do trabalho.

Numa perspectiva crítica sobre trabalho e sociabilidade é possível afirmar que existe consenso sobre a intrínseca relação entre as transformações nas formas de acumulação do capital com a reestruturação dos modelos de organização do trabalho (fordista, toyotista) – e, conseqüentemente, as diferentes formas de controle. O mecanismo de controle do modelo de produção fordista/taylorista se caracterizam por duas vias: a radicalização e consolidação da fragmentação do trabalho por meio da “gerência científica”, anulando a autonomia do trabalhador fabril; e pelos próprios mecanismos de controle no chão da fábrica, verticalizadas e concentrada numa figura de autoridade, tão necessária a um trabalho repetitivo e sem sentido. O controle do tempo, a redução do conhecimento necessário para execução do trabalho, e gerenciamento vertical dos processos, são característica do controle científico proposto por Taylor. O modelo de produção fordista se diferencia de outros movimentos de divisão do trabalho ao propor um novo tipo de “homem”, ou seja, “os métodos do trabalho são inseparáveis de modo de viver e de pensar e sentir a vida” (Harvey, 2014). As formas de controle do trabalho fordista/taylorista associadas ao processo de proletarianização do trabalho docente será objeto de questionamentos – recuperamos esse ponto mais à frente – principalmente relacionadas a impossibilidade de comparar o chão das fábricas com o chão das escolas.

O trabalho flexível de inspiração toyotista surge em resposta à crise do modelo de produção fordista/taylorista, exigindo reestruturação produtiva e conseqüentemente reorganização do trabalho. Tais transformações se sustentavam na contradição, de um lado, por uma intensa competitividade entre grupos financeiros, transacionais e monopolistas, e de outro, a intensificação das lutas trabalhistas. Considerando a efervescência política, um novo modelo de produção não exigia apenas a reestruturação produtiva, mas o fortalecimento de uma nova ideologia sustentada principalmente no individualismo, negação da solidariedade e das políticas públicas. A flexibilidade necessária para enfrentar a crise se estendeu às relações de trabalho, exigindo que o trabalhador se tornasse polivalente, proativo e colaborador em troca de maior “autonomia”. Em resposta, os mecanismos de controle também se complexificam: para além dos métodos coercitivos, era necessário a captura da subjetividade do trabalhador, e ao contrário do controle por meio dos pormenores dos processos de trabalho, o foco se torna os resultados. As reformas educacionais no Brasil e seus efeitos no trabalho docente a partir do fortalecimento da lógica neoliberal no país nos anos 1990, se sustentam numa perspectiva flexível do trabalho.

Edwards (1994) analisa as modificações dos mecanismos de controle do trabalho como resposta às contradições e tensionamentos historicamente existentes entre capital e trabalho, historicamente evoluindo de um controle simples (relação direta entre chefe e contratado), para um controle técnico (ritmo das máquinas) e burocrático (a regulação impessoal). Heleoni (2003) também analisa como a organização e gestão do trabalho tem acompanhado não apenas em razão das mudanças tecnológicas e produtivas, mas com a finalidade de gerir conflitos. De acordo com o autor, os novos mecanismos de controle visam capturar principalmente a subjetividade do trabalhador, seja controlando corpo, a burocracia, a cognição, a intelectualidade, a afetividade e a emoção.

Casara (2018), Dardot e Laval (2016) trazem importantes contribuições para compreender as recentes formas de controle da sociedade. Casara, analisando o atual Estado brasileiro como Estado Pós-Democrático, identifica como os mecanismos de controle do neoliberalismo mesclam “psicopoder” (discursos do empreendedorismo e da responsabilização individual que resultam no “auto exploração”) e a “violência judicializadas”, mecanismo essencial para controle dos “improdutivos” ao capital. O autor se alinha com a propostas de Laval e Dardot (2016) sobre a internalização de uma “razão neoliberal” nos sujeitos, instituições e Estado, afim de inserir o mercado como “lógica normativa generalizada”. Compreender a captura da subjetividade como estratégia de controle, visando a normalização e interiorização de determinados comportamentos e sentimentos, não é uma análise nova. O que surpreende em Casara (2018) e Laval e Dardot (2016), é identificar a construção de consenso da violência judicializadas como forma de controle por parte do Estado dos sujeitos indesejados. Aqui se destaca também o reconhecimento de que a inserção da lógica neoliberal pelo Estado “democrático”, não tem democracia como fundamento, ela é útil enquanto garanta seus interesses.

Feitas tais análises, partimos então do pressuposto de que as formas de controle podem ser alcançadas tanto por meio da coerção, mas também por meio da construção de consensos, usufruindo de mecanismo emocionais, psicológicos e culturais articulados que definem uma forma de viver, de trabalhar e se relacionar. Entendemos também que ao assumir novos contornos de acordo com o nível de complexidade das relações sociais e os tensionamentos das correlações de forças, as formas de controle do trabalho se complexificam, mas também não apontam uma linearidade do ponto de vista civilizatória. Parte-se do pressuposto que com a complexificação dessas relações, os mecanismos de controle afetam os diferentes segmentos de

trabalhadores, sejam produtores diretos da mais-valia, seja aqueles que auxiliam em sua valorização²⁹.

Ao transferir tais análises para o trabalho docente, se exige, entretanto, algumas considerações: a primeira delas é considerar a natureza do trabalho docente, que para além de um processo de valorização da mais-valia ao preparar e adequar os alunos às necessidades do capital, possui grande potencialidade no campo crítico. Por mais que seu trabalho possa ser fragmentado e sujeito a regulamentações pormenorizadas, sua aplicação e resultados são difíceis de serem medidos e supervisionados. Em segundo, seu trabalho é essencialmente político, e em paralelo exige formação qualificada, que para além do domínio de conteúdo carrega uma dimensão pedagógica. Ao mesmo tempo, apesar de se caracterizar, em tese, como ocupação especializada, com certo estatuto profissional, seu reconhecimento social é baixo, os salários são inferiores a outros trabalhadores com o mesmo nível de educação, e estão dentro de um escopo de atuação sujeito às constantes contrarreformas do Estado. Junto a esses elementos não é possível ignorar o papel que a escola exerce como vínculo entre o Estado e a sociedade. A escola pública é muitas vezes o único local de referência do poder público para milhares de famílias (Oliveira, 2003), além de constantemente ser associada como a única alternativa a melhores condições de vida, o que conseqüentemente, exige ações e capacitações para além da aprendizagem. Sendo assim, a educação é uma pauta importante para diferentes sujeitos políticos, concentra uma grande quantidade de recursos públicos, e apesar das variações, pode se dizer que há um consenso sobre o direito a educação – seja com discursos meritocráticos, seja como direito de apropriação do conhecimento socialmente acumulado. Sendo assim, as professoras se encontram em um âmbito muito particular, na qual qualquer transferência de análises do mundo do trabalho exige considerar a especificidade do seu trabalho. A seguir tentaremos recuperar o que se tem discutido sobre as formas de controle do trabalho docente considerando essas particularidades.

²⁹ Sabemos que a discussão entorno do trabalho produtivo e improdutivo é um tema caro às análises do trabalho docente. Seria o professor um proletário mesmo não produzindo diretamente mais-valia? Neste trabalho assumimos que as professoras estão sujeitas ao processo de proletarização do seu trabalho. Ou seja, existe, dentro das especificidades dos processos de trabalho educativo, uma perda de autonomia e qualificação – mesmo que no contexto brasileiro, o processo de “desqualificação” não aconteça mediante um menor nível de capacitação, mas um movimento de mudanças nos processos formativos.

2.2 Controle do Trabalho Docente

Como categoria central deste trabalho, buscou-se por meio de revisão bibliográfica narrativa, apropriar-se das discussões sobre controle do trabalho docente no Brasil. Logo percebeu-se que o termo “controle” era, contraditoriamente, insuficiente no escopo de análise das políticas educacionais no Brasil, mas igualmente adequada considerando os novos mecanismos de controle do trabalho docente. Pois, se controle como “monitoramento” e “fiscalização” é insuficiente para compreender as formas de regulação do trabalho docente no contexto de reformas educacionais de caráter pós-burocrático, esse mesmo sentido é recuperado pela ND.

Nesse sentido, foi necessário assumir “controle” como categoria central, mas também regulação. Observou-se que, apesar das discussões sobre controle do trabalho docente existir nos conjuntos de pesquisas sobre a identidade profissional³⁰ a partir de 1980 (Oliveira, 2003), no campo da política educacional era mais comum o uso do termo regulação, associado às categorias de intensificação e precarização do trabalho.

Na revisão bibliográfica realizada duas linhas interpretativas foram identificadas sobre o assunto, que não se anulam, mas que possuem enfoques específicos: (i) análises relacionadas as reformas educacionais no Brasil e na América Latina conexas aos conceitos de Regulação Pós-Burocrática (Krawczyk e Vieira, 2012), Estado Avaliador (Afonso, 2007) e Reforma Gerencial do Estado (Hypolito, 2010); em síntese, as reformas educacionais controlam “indiretamente” o trabalho docente por meio de políticas externas (principalmente por meio da avaliação massificada e propostas de currículo) e discursos que induzem subjetivamente o autocontrole (cultura dos resultados e do desempenho³¹); e (ii) análises que se inspiram ou visam superar a tese da proletarização e desprofissionalização docente considerando a perda ou diminuição da autonomia da professora e desqualificação do seu trabalho por meio da

³⁰ De acordo com Garcia (2010) identidade docente “Refere-se a um conjunto de características, experiências e posições de sujeito atribuídas (e auto atribuídas) por diferentes discursos e agentes sociais aos docentes no exercício de suas funções, em instituições educacionais mais ou menos complexas e burocráticas” (Garcia, 2010, p.1)

³¹ De acordo com Nosella (2010) cultura do desempenho “Assim, a cultura do desempenho é a negação da pedagogia como espaço profissional de humanização por meio de atividades ético-científicas; sua significação é de natureza tecnocrata, produtivista, “que transfere as técnicas empresariais de aumento de produtividade mercadológica como solução para o ofício peculiar de educar” (Ricci, 2010). A cultura do desempenho, desconsiderando a dialética profundamente humanista entre educação e sociedade, delega ao mercado a elaboração de modelos gestores educacionais (técnicos) a serem desempenhados e responsabiliza a escola pelos medíocres resultados.” (Nosella, 2010, p.1)

simplificação dos processos de trabalho; se relaciona com discussões sobre tecnicismo e neotecnicismo, discurso das competências, e “profissionalização técnica”; o controle se daria “diretamente” por meio da uniformização das práticas educacionais, predominantemente idealizadas por sujeitos externos, programas curriculares, protocolos de avaliação e/ou uso de pacotes educacionais são alguns dos mecanismos; usamos Enguita (1991) como autor referência e recuperamos críticas com base em Alves (2022).

Entre os autores mencionados, observa-se como pano de fundo os efeitos da reestruturação produtiva e do trabalho nas formas de controle e regulação do trabalho docente; também que o controle ultrapassa a concepção de controle “autoritário” – perspectiva identificada no início da estatização da educação no Brasil, onde, de acordo com Vicentini e Lugli (2013), as professoras seguiam determinado conteúdo e metodologia, normalmente supervisionados por representações hierárquicas presentes cotidiano escolar; há regulações no âmbito do poder público, mas muito dispersas e pouco efetivas no cotidiano escolar.

Reforçamos que as formas de controle do trabalho docente se dão por diferentes vias: regulação, instrumentais, autocontrole, autocensura, desqualificação, metodologias, diretrizes e/ou discursos. E que, não necessariamente, possui sentido autoritário, vide o controle social e mecanismos de regulação da escola, como os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), além de mecanismos legais que visam garantir os direitos e deveres dos alunos e da comunidade escolar. O objeto de análise dessa pesquisa são mecanismo de controle que visam, em algum nível, a alienação docente e exclusão nas decisões coletivas em relação ao seu próprio trabalho, e formas de censura diretas e indiretas, seja por meios coercitivos, seja por meio da construção de consensos.

2.2.1 Controle sob viés das reformas de caráter pós-burocrático

O uso do termo regulação das políticas educacionais se consolida no Brasil no início dos anos 2000, com especial destaque para edição 26 da revista Educação e Sociedade publicada em 2005. De acordo com Oliveira (2004) o termo se populariza no Brasil também em razão das agências de regulação que surgem no Brasil após a Reforma Gerencial do Estado nos governos Fernando Henrique Cardoso (FHC). Alguns pontos serão aqui destacados por se relacionarem diretamente com o controle do trabalho: a autonomia do professor, afetada pela intensificação e auto intensificação em um contexto de descentralização das políticas públicas;

e a questão da profissionalização docente e o uso das avaliações massificada. Destaca-se aqui os trabalhos de Barroso (2005), Oliveira (2005) e Krawczyk (2005).

Barroso (2005) analisa a evolução do Estado na regulação de políticas educacionais em diferentes países europeus, adotando como pano de fundo a problemática da reestruturação do Estado nos anos 1980. O termo regulação visa atribuir, simbolicamente, outro estatuto na relação do Estado com as políticas públicas, lhe atribuindo um caráter mais moderno e distante do controle burocrático – surge daí a definição de regulação pós-burocrática. Nesse sentido, Barroso (2005), recupera trabalho de Lessard, Brassard e Lusignan (2002):

O Estado não se retira da educação. Ele adopta um novo papel, o do Estado regulador e avaliador que define as grandes orientações e os alvos a atingir, ao mesmo tempo que monta um sistema de monitorização e de avaliação para saber se os resultados desejados foram, ou não, alcançados. Se, por um lado, ele continua a investir uma parte considerável do seu orçamento em educação, por outro, ele abandona parcialmente a organização e a gestão quotidiana, funções que transfere para os níveis intermediários e locais, em parceria e concorrência com atores privados desejosos de assumirem uma parte significativa do “mercado” educativo (Lessard, Brassard e Lusignan, 2002, p.35 apud Barroso, 2005, p. 732).

Destaca-se aqui duas análises interessantes para o caso brasileiro, ainda que a regulação pós- burocrática surja mais tardia em relação aos outros países. Primeiramente a pluralidade de discursos que visavam legitimar e justificar as reformas:

(...) um ponto de vista mais técnico, em função de critérios de modernização, desburocratização e combate à “ineficiência” do Estado (“new public management”), (...) de natureza política, de acordo com projectos neoliberais e neoconservadores, com o fim de “libertar a sociedade civil” do controlo do Estado (privatização), ou de natureza filosófica e cultural (promover a participação comunitária, adaptar ao local) e de natureza pedagógica (centrar o ensino nos alunos e suas características específicas) (Barroso, 2005, p. 726).

E a hipótese de que as novas formas regulação surgem como estratégia de amenização das políticas neoliberais mais radicais então representadas no Consenso de Washington (diminuição do Estado e a criação de mercado, ou quase mercados em setores tradicionalmente

públicos como a saúde e educação) e que se alinharia, anos depois, com depoimento de Bresser Pereira (2014) sobre a Reforma Gerencial do Estado³².

Na perspectiva de Oliveira (2005), a regulação das políticas educacionais está inserida no movimento de ressignificação dos serviços essenciais de interesse coletivo. Se anteriormente era necessário a oferta desses serviços pelo Estado, com base nos discursos de ineficiência e má gestão, tais serviços são transferidos para outros setores da sociedade. Isso se reflete, a exemplo, na privatização das empresas públicas de setores essenciais, e no caso brasileiro, possui especial destaque no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) que diante da privatização de setores estratégicos, cria agências de regulação – de acordo com a autora decorre daqui a popularização do termo “regulação” nos debates acadêmicos.

Uma das grandes contribuições de Oliveira (2005) é relacionar as novas formas de regulação social, com o movimento de desregulamentação do trabalho e seus impactos na educação. A autora parte do pressuposto que as formas de regulação social e coesão no Brasil se deu historicamente mediante políticas sociais atreladas ao trabalho e a possibilidade de mobilização social por meio da educação. Com a reestruturação produtiva, sustentada pela flexibilidade, perda de estabilidade, terceirização e precarização, tornou-se necessário novas estratégias de coesão social³³ Tal movimento impacta na educação quando os sistemas escolares massificados, intimamente relacionados com a mobilidade social e garantia de trabalho, se veem diante da não-garantia de estabilidade por meio do trabalho formal. A escola se adapta às novas necessidades que surgem diante da reestruturação produtiva e de trabalho, alterando seu conteúdo e forma. Em síntese:

A educação como processo facilitador de coesão social não só é objeto de nova regulação nas políticas que definem novas estruturas de funcionamento, como tem seus conteúdos transmutados por esses processos. Diante desse quadro, os professores veem-se, muitas vezes, constrangidos a responsabilizarem-se pelo êxito ou insucesso dos programas de reforma, bem como a se vitimarem

³² Bresser em 2010 afirma sobre a Reforma Gerencial do Estado: “Essa transição da administração burocrática para a gerencial que ocorre a partir de meados dos anos 1980 foi uma resposta à necessidade de maior eficiência, ou menor custo, dos novos serviços sociais e científicos que o Estado passara a exercer. Neste trabalho, completo essa análise para dizer que o inverso é também verdadeiro: a administração pública gerencial é um fator de legitimação política do Estado Social e, dessa forma, neutraliza a tentativa neoliberal de reduzir os serviços sociais e científicos prestados pelo Estado.” (Bresser-Pereira, 2010, p.112)

³³ Análise pertinente até os dias atuais, especialmente considerando o processo de “uberização” que transforma o trabalhador em empreendedor de si mesmo em troca dos direitos trabalhistas. Tal discurso também se reflete nas reconfigurações do novo ensino médio, com a inserção de disciplinas como “Projeto de Vida” que entre seus efeitos associa a construção da identidade à preceitos do sucesso neoliberal. (Brito, 2023). Tal questão se articula também com a proposta de redefinição da qualidade educacional e papel da escola como proposto anteriormente.

diante das precárias condições objetivas para a realização das suas novas tarefas (Oliveira, 2005, p.767)

De acordo com a autora, a redefinição do papel da educação, gera exigências que contribuem para um sentimento de desprofissionalização e perda de identidade das professoras. As reformas tendem a retirar desses profissionais a autonomia, ou seja, a possibilidade de participar da concepção da organização de seu trabalho, diante do fosso entre o discurso e as condicionalidades.

Krawczyk (2005) desvela os discursos que apelam para uma ideologia democrática e descentralizadora nas reformas educativas dos anos 1990 na América Latina dentro do escopo de transformações do Estado Provedor para Regulador. A autora estuda o caso chileno, argentino, mexicano e brasileiro, com base na metodologia comparativa que nos possibilita não apenas identificar as políticas educacionais de cada país, mas compreender a complexidade das convergências que nos torna países em comum. (Yannoulas, 2007) Se há um consenso sobre a influência dos organismos internacionais nas reformas educacionais na América Latina, o estudo de Krawczyk (2005) nos possibilita identificar como o desenvolvimento sócio histórico de alguns países da América Latina influenciou na sua implementação.

Um dos elementos em comum entre os países é o discurso da participação e maior autonomia das comunidades escolares, que já se constitua como pauta desde os anos 1970. No caso brasileiro a descentralização defendida nas reformas educacionais se sustentava fortemente nessa premissa, especialmente considerando o processo de democratização do país. Entretanto, para além de uma mudança na gestão escolar, no caso brasileiro, tal proposta tem um peso histórico considerando que descentralização na oferta de serviços educacionais – exemplo é educação primária e secundária a cargo da responsabilidade dos estados e ou municípios – tem origem principalmente na omissão do poder público e no embate de diferentes projetos societários das elites locais. O discurso da descentralização:

Deixa de ser expressão da demanda da comunidade educativa por maior autonomia escolar, em busca de democratização das relações institucionais, para passar a ser resultado da preocupação dos órgãos centrais por redefinir quem deve assumir a responsabilidade da educação pública: tanto pela definição de seu conteúdo, como por seu financiamento e resultados (Krawczyk, 2005, p. 805).

A descentralização surge sob o pretexto de dinamizar e otimizar a prática escolar. Supostamente, o aumento de responsabilidades dos autores aumentaria a eficiência. A liberdade

estaria relacionada com a autonomia de gestão, de recurso e de garantia dos resultados. O princípio da competitividade seria uma força estratégica para se garantir a qualidade educacional, e aliado a isso, auxiliava os cofres públicos. Tal perspectiva está profundamente vinculada a ideia de liberdade negativa do pensamento neoliberal-conservador, ou seja, a liberdade só seria possível a partir da limitação do poder do Estado, focado em garantir apenas os mecanismos necessários para garantia da liberdade individual. Os discursos da descentralização, muitas vezes apresentadas como forma de possibilitar relações democráticas locais, reflete outra faceta da liberdade, ou seja, a liberdade de competir pelos seus próprios recursos. Garantindo que as escolas e os sujeitos educacionais possam realizar suas próprias escolhas e garantir seu retorno por esforço pessoal.

As reformas educacionais afetaram diretamente o trabalho docente, especialmente em relação ao controle e intensificação do seu trabalho. São dois fenômenos que se relacionam, contraditoriamente com a perspectiva de descentralização e suposto aumento da autonomia docente. A descentralização exigia também a realização de avaliações massificadas – afinal o Estado no seu papel regulador precisaria de métodos de verificação dos resultados – e a elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais, afim de garantir uma noção de “unidade” e acesso a “conteúdos mínimos” a todos os alunos. Esses mecanismo se efetivaram como forma de controle: de forma mais direta, por meio da definição de conteúdo, mas também indiretas, quando os conteúdos das provas massificadas orientavam indiretamente o trabalho docente e a escola – exemplos mais concretos é o aumento de carga de português e matemática disciplinas cobradas no Prova Brasil³⁴; e a aplicação de simulado ou atividades avaliativas semelhantes ao modelo do ENEM, exemplos de como as avaliações influenciam tanto “o que” é estudado quanto “como” é avaliado.

A inserção da lógica neodiretista nos anos 1990 não afetou apenas a regulação no âmbito das políticas educacionais, mas também se efetivou como regulação social. Recuperando Harvey (2013), assumimos que os processo de reestruturação produtiva existe e só é possível diante de um novo tipo de regulação social. No caso da educação escolar, e em especial com as trabalhadoras docente, a construção de subjetividades, vinculadas ao autocontrole, a eficiência, flexibilidade, será identificado por alguns atores como mecanismos

³⁴ A Prova Brasil é um exame aplicado de dois em dois anos, em âmbito nacional, em turmas da 5ª e 9ª ano, da rede pública de ensino, visando avaliar o nível de conhecimento em português e matemática. A partir de 2019 passou a ser o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

de controle do seu trabalho. Vieira (2002) discute sobre o papel dos currículos e controle disciplinar no trabalho docente, associado à lógica empresarial e privatista. No caso brasileiro, se sustentou a partir da tese da crise educacional permanente intensificada após a aplicação das avaliações massificadas. Sobre o trabalho docente sintetiza:

Nesta operação, o controle docente sobre o processo de trabalho fica seriamente afetado, restando uma dimensão pouco reflexiva do ato educativo. Limita-se o trabalho docente à aprendizagem da disciplina e da autodisciplina exigidas pelas reformas. O professor e a professora tornam-se, assim, trabalhadores disciplinados (controlados) segundo as demandas do capitalismo neoliberal, haja vista que, ao restringir o trabalho docente a uma dimensão prática, "quase-manual", o ensino torna-se dependente daquilo que é definido do lado de fora da escola. A potência desse laço de dependência desloca o foco do trabalho educativo para o aprender a aprender, excluindo outra ordem de preocupações (Vieira, 2002, p.126).

O controle sobre a autonomia intelectual dos professores não se dá apenas mediante mecanismos externos – currículo e orientação de técnicos – mas também por meio de “doutrinação simbólica”. Nesse sentido,

(...) esses mecanismos possibilitam formas de vigilância mais sutis e dissimuladas, incorporando reivindicações democráticas, mas que visa um modelo pragmático de formação para o mercado. envolvendo formas de vigilância muito mais sutis e dissimuladas que, incorporando reivindicações democráticas, dirigem os objetivos da educação para um modelo pragmático de formação para o mercado (Vieira, 2002, p.126).

A doutrinação simbólica, e o apelo moral torna-se instrumento ideológico estratégico para “conseguir essa padronização diante de tantas multiplicidades de experiências e identidade é necessário apelo moral e afetivo, alteração da cultura de classe, e outras características como raça e gênero numa operação chamada de conservadorismo moral” (Vieira, 2002, p.127). O conservadorismo moral deposita a responsabilidade pelo sucesso escolar nas trabalhadoras docentes, mediante uma determinada ideologia sustentada em valores e crenças como vocação e compromisso, profissionalismo, pragmatismo educacional e qualidade total. A partir disso o controle não se daria apenas externamente, mas “o controle agora é desejado pelos próprios professores. O controle agora é total; é um controle panóptico” (Vieira, 2002, p.129)

Oliveira e Vieira (2012) complementam, ao discutir sobre cultura de responsabilização do professor por qualquer situação negativa, que reforça o fracasso escolar associado a figura do professor, questionando suas metodologias e seus saber científico.

Na escola a tradução destas formas de controle passa pela maior supervisão, prescrições didáticas-curriculares detalhadas, livros didáticos, novas tecnologias, ampliação de processos avaliativos, que buscam responsabilizar o professor pelos índices de repetência e não aprendizagem, e por quase toda situação negativa, expondo claramente ações para disciplinar e controlar a força de trabalho do professor (Oliveira, e Vieira, 2012).

Hypolito (2011), ao discutir sobre a temática, destaca que a inserção do gerencialismo nas políticas educacionais e na escola resultando em formas mais sutis de controle do trabalho docente, sendo efetivado "via vigilância externa, via controle curricular e gerencial" resultando em precarização, más condições de trabalho e intensificação do trabalho docente. Um dos efeitos do gerencialismo que o autor destaca é a apropriação da subjetividade: "trata-se de regular um modo de ser, por meio de uma intersecção, por meio de práticas discursivas que vão constituindo um modo de gestar, de ensinar, de estar, de constituir os espaços coletivos" (Hypolito, 2011, p. 9).

2.2.2 Controle do Trabalho Docente pelo viés da perda da autonomia, proletarização e desprofissionalização docente

Aqui é necessário recuperar debates caros aos professores e pesquisadores da educação: a natureza do trabalho docente, a proletarização e desprofissionalização docente. Questionamentos sobre a legitimidade do trabalho docente como profissional não é um fenômeno necessariamente recente. Como mencionado anteriormente, as décadas de 1970 e 1980 foram propícios para desencadear o debate sobre a natureza do trabalho docente, ou seja, reflexões não apenas sobre os métodos e técnicas pedagógicas, mas também sobre suas especificidades enquanto trabalho inserido em uma realidade mais ampla. No interior dessas discussões uma das teses amplamente discutida e popularizada no Brasil é a tese da proletarização docente, influenciado fortemente pelo trabalho do espanhol Enguita (1991).

De acordo com o autor, existiria um processo de proletarização docente que se daria por dois caminhos: perda de autonomia – vínculo entre idealização e execução – e

desqualificação docente – fragmentação e simplificação do trabalho, e conseqüentemente afetando a formação e exclusividade profissional. Nas palavras do autor: “a proletarização é o processo pelo qual um grupo de trabalhadores perde, mais ou menos sucessivamente, o controle sobre os meios de produção, o objetivo do trabalho e a organização de sua atividade” (1991, p. 46). Tal tese foi e tem sido criticada especialmente pela transferência de análise do trabalho fabril para o trabalho em sala de aula. Argumenta-se que mesmo sob mecanismos de controle externo, o professor ainda usufrui de relativa-autonomia em sala de aula e na sua relação comunidade-professor, exatamente pela natureza do seu trabalho possuir um grande investimento subjetivo e pelo nível de complexidade que se exige da socialização e produção de saberes³⁵.

No que tange a desqualificação profissional, ou seja, a fragmentação e simplificação dos processos de trabalho, algumas considerações devem ser tomadas. Na perspectiva de Enguita “A desqualificação vê-se reforçada, além disso, pela divisão do trabalho docente que reflete duplamente a parcialização do conhecimento e das funções da escola.” (Enguita, 1991, p.48) algumas manifestações disso é o “confinamento” do professor a uma única disciplina, a transferência de responsabilidades coletivas como a gestão para um único indivíduo e a tendência de apostilamento que simplificaria o processo de ensino, e conseqüentemente, desvalorizaria o trabalho docente, o direcionando para menor qualificação. Tal perspectiva também é passível de crítica: de acordo com Alves (2022) tal análise restringe qualificação à formação em si mesma, além de se basear numa visão determinista e a-histórico dos processos de trabalho:

Quando se segue a tese da proletarização, a qualificação é assimilada a um saber, a uma capacidade, à inteligência requerida em determinado exercício profissional. Daí que o processo de trabalho de certo modo resolve a qualificação – nele, a qualificação pode ser ganha ou perdida. A análise crítica, então, não consegue dar conta da complexidade da realidade; ela a simplifica, estabelecendo uma linha reta e com sinal negativo diante do que é dinâmico e histórico. O corolário dessa simplificação é o postulado *a priori* de uma inexorável e progressiva desqualificação do trabalho (Alves, 2022, p. 10).

A análise de Alves (2022) nos permite compreender porque as trabalhadoras docente, mesmo possuindo mais capacitação ao longo das últimas décadas, não possui o mesmo prestígio

³⁵ Estamos ciente de outras críticas realizadas a tese da proletarização do trabalho docente, como de Alves (2022) que sugere a construção de “um quadro de análise mais abrangente e de evitar o flagrante anacronismo de se recorrer a um passado idealizado para pensar o trabalho presente” e Tumolo e Fontana (2018) que questionam o uso do termo proletário considerando que o trabalhador docente não é produtor de mais-valia.

profissional e salários equiparável à outras categorias com ensino superior. Ou seja, é importante compreender a qualificação docente como construção social (Jaén, 1991) que envolve não apenas a formação necessária, mas também fatores socioculturais que afetam sua legitimidade e reconhecimento social – a tese da feminização do trabalho docente exemplifica essa questão³⁶. Consequentemente, a desqualificação não se restringe apenas a racionalização de tarefas³⁷, apesar de seus processos de trabalho serem estruturalmente afetado por isso, tanto de forma endógena – inserção da lógica gerencialista nas escolas e intensificação do trabalho – quanto exógenas – as políticas curriculares e avaliativas que reflete em conteúdo e homogeneização do saber.

Críticas à formação e capacitação docente não é novidade, principalmente considerando a cultura de responsabilização dos professores pelo fracasso escolar. Prega-se a urgência de reformulação do saber docente afim de se adequar as novas transformações sociais: se nos anos 1990 o discurso baseava-se na “globalização”, na contemporaneidade uma das pautas é o professor-mediador (especialmente no ensino médio) e a descentralização do conhecimento por meio das novas tecnologias. Neste contexto o professor perde sua exclusividade profissional; exemplo emblemático é o profissional de “notório saber” presente na primeira proposta da Reforma do Ensino Médio³⁸.

Considerando os pontos levantados, propõe-se uma análise: se a tese de Enguita (1991) possui limitações por desconsiderar a complexidade do processo de ensino e não considerar o caráter sócio histórico da qualificação do professor, a proletarização do trabalho docente, nos moldes do autor, é a idealização neodireitista sobre o devir da profissão. Primeiramente pela redução de autonomia, que inclui não apenas os mecanismos de regulação presentes desde a implementação do gerencialismo nas escolas nos 1990 (políticas de verificação de resultados

³⁶ Se a qualificação docente se trata de uma construção social, sua feminização consequentemente lhe trará atributos marcados por elementos de uma sociedade patriarcal. A relação do cuidado, da devoção – consequentemente o não-pagamento – e intuição – ou seja, sem necessidade de estudos complexos – implicará valor social ao trabalho docente. (Yannoulas, 2013)

³⁷ De acordo com Contreras (2002) “Deste modo, os conceitos chaves que explica esse fenômenos de racionalização do trabalho são a. a separação entre concepção e execução no processo produtivo, onde o trabalhador passa a ser um mero executor de tarefas sobre as quais não decide; b. a desqualificação, como perda dos conhecimentos e habilidades para planejar, compreender e agir sobre a produção e c. a perda de controle sobre seu próprio trabalho, ao ficar submetido ao controle e às decisões do capital, perdendo a capacidade de resistência” (Contreras, 2002, p.35)

³⁸ Na primeira versão da Reforma do Ensino Médio surge a figura do professor de “notório saber”, resultando na inserção de profissionais sem formação pedagógica como trabalhadores docentes.

por meio de exames nacionais padronizados), mas também estratégias que visam o controle dos professores e das escolas internamente, seja por meio da vigilância com uso de câmeras em sala de aula – como idealizada pelo Movimento Escola Sem Partido em seu segundo anteprojeto³⁹ –, seja com meio de plataformas que controlam presença e conteúdos ministrados, seja induzindo a autocensura mediante assédio moral e institucional – viabilizado pelas novas tecnologias e pela desvinculação trabalhista dos professores. E em segundo, o discurso de desqualificação docente, considerando todas as tentativas de questionar a especificidade pedagógica e simplificação dos processos de ensino, além do afastamento do professor nas etapas de idealização e deliberação das políticas educacionais. Esses aspectos serão aprofundados no tópico a seguir.

2.3 Controle do Trabalho Docente e Nova Direita

Os ataques ao trabalho docente têm mesclado antigas e novas teses como a inadequação dos métodos de ensino, má gestão dos recursos público, o caráter ideológico dos cursos de formação, e conseqüente em sala de aula, sendo estes fatores razão para os baixos desempenhos em avaliações internacionais. Entre as estratégias para o enfrentamento dessa crise educacional inclui repensar metodologias de ensino, reformular o currículo, militarizar a escola, legalizar a escola domiciliar, banir debates sobre gênero e diversidade e criar mecanismo de controle e disciplinamento sobre “o que” e “como” é ensinado. A pauta da família também é central nessa discussão, pois propõe rompimento dos valores de solidariedade e comunidade, centralizando a educação em valores individuais. O MESP, Militarização das Escolas Públicas, a BNCC e a Reforma do Ensino Médio, são iniciativas, que visam, por caminhos distintos, formas de controle docente.

Adotando esse contexto, os mecanismos de controle do trabalho docente se alteram com base em duas chaves discursiva: 1. a desprofissionalização docente envolvendo práticas de desmoralização e questionamentos em torno da qualificação e da sua autonomia com objetivo de inserir mecanismos de controle em dimensões menos sujeitas como o cotidiano escolar, a sala de aula e na relação aluno-professora; e 2. moralização dos resultados e conseqüentemente

³⁹ Em seu segundo anteprojeto o MESP altera suas estratégias que deixam de focar em conceitos abstratos como “em desencontro com os valores da família” e foca em estratégias como a inserção de câmeras em sala de aula.

dos parâmetros de qualidade escolar assumindo como estratégia central a neutralidade pedagógica e regulação dos conteúdos e metodologias de ensino; como fundamento objetivo defende-se a suposta crise permanente da educação e entre os seus efeitos continuidade da responsabilização das trabalhadoras da educação o que exigiria um alinhamento às novas necessidades do desenvolvimento econômico, seja diante da “revolução industrial 4.0” e/ou às novas relações de trabalho. Os dois discursos se relacionam e carregam elementos tanto do neoconservadorismo quanto do neoliberalismo. Tais discursos estão presentes em projetos como o MESP (Movimento Escola Sem Partido), a militarização das escolas públicas e a escola domiciliar e, também, no pragmatismo pedagógico das competências que perpassam a Reforma do Ensino Médio e a BNCC. A seguir iremos nos aprofundar em algumas novas manifestações das formas de controle do trabalho docente.

2.3.1 O controle curricular por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio

Identificamos que a Reforma do Ensino Médio (2017) e da BNCC (2017) estão ideologicamente orientadas, objetivando a construção de uma educação serviente à manutenção das formas de reprodução da vida capitalista, visando a anulação de qualquer pensamento crítico – mais especificamente de qualquer educação que vise questionar, agir e transformar a sociedade enquanto coletivo. São duas políticas ainda em implementação e que, desde sua idealização, estão longe de refletir algum consenso, considerando as diferentes correlações de forças existentes em sua formulação. Entre os avanços e recuos, a BNCC e a Reforma do Ensino Médio, na forma como foram homologadas, recuperam a concepção de educação tecnocrática, pragmática e individualizante e, conseqüentemente, com grande potencialidade de afetar o trabalho docente.⁴⁰

⁴⁰ Ainda assim, é importante considerar que as transformações recentes exigem cautela quanto aos seus efeitos no trabalho docente, especialmente considerando os embates entorno da sua implementação e a falta de sistematização das experiências – a obrigatoriedade da implementação do Novo Ensino Médio é até 2023 e da BNCC foi em 2019, e nesse intervalo lidamos com a pandemia da COVID 19. O exercício realizado aqui é de identificar os pressupostos neodireitistas que viabilizaram a construção e aprovação dessas reformas e nos apropriar do debate, sem cair em falácias, considerando principalmente que a instrumentalização da neutralidade pedagógica e científica, tem grandes efeitos sobre a prática profissional.

A proposta de uma base comum curricular nacional surge no contexto da Constituição Federal de 1989, cuja principal motivação era eliminar os resquícios educacionais do período ditatorial brasileiro (1964-1985). De acordo com Andrade (2020), sua obrigatoriedade é expressa na Lei de Diretrizes e Base da Educação (1996) e desde então sua construção e implementação tem sido objeto de interesse de diferentes segmentos da sociedade. Outros documentos normativos foram desenvolvidos como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (2000), Programa Currículo em Movimento (2008) e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs) (2010); tais documentos possuíam margens de impedimento para o engessamento dos processos de trabalho educacional respeitando assim a liberdade de cátedra garantida constitucionalmente. A BNCC reflete outras características, não apenas em conteúdo, mas também no seu processo de construção.

Em 2015, com a Portaria n. 592, de 17 de junho, instituiu-se a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular, tendo como objetivo elaborar uma primeira versão da BNCC a ser discutida coletivamente. Nesse escopo, os segmentos neodireitistas, especialmente o Movimento Todos pela Educação, atuaram efetivamente nas discussões sobre o documento.⁴¹ Diante reconfiguração do Ministério da Educação (MEC) no início do governo golpista de Michael Temer (2016-2018), figuras estratégicas versaram pelo caráter prescritivo, com ênfase no que ficou definido como “pedagogia das competências”.⁴²

Aqui é necessário recuperar um importante sujeito político, o Movimento Todos pela Educação, organização não governamental sem fins lucrativos criada por um grupo de

⁴¹ Nesse sentido, Andrade (2020) analisa: “Quando o empresariado educacional organizado dominava claramente o processo de construção da BNCC – atropelando, inclusive, debates feitos por organizações acadêmicas, universitárias e da Educação Básica – os reacionários disputavam participação na política educacional. Em janeiro de 2016, o fundador e líder do Movimento Escola Sem Partido, Miguel Nagib - advogado, procurador do estado desde 1985, seguidor de Olavo de Carvalho, articulista durante muitos anos do Instituto Liberal de Brasília e do Instituto Millenium – divulgou no sítio eletrônico do movimento o texto “Quem deve aprovar a BNCC?”. No artigo, Nagib (2016, n.p.) afirma que “o sistema educacional brasileiro é como um edifício gigantesco, cujas estruturas foram corroídas de alto a baixo por cupins ideológicos” e que se alguém deve ter poder de decidir se os indivíduos serão obrigados a estudar “que seja o parlamento e não um punhado de agentes públicos indicados pelo chefe do Executivo” parlamento esse que, segundo o próprio autor, já havia rejeitado a inclusão da perspectiva de gênero nos planos de educação. (Andrade, 2020 p.124)

⁴² Outros autores, como Lavoura e Ramos (2021), nos trazem uma importante contribuição ao analisar a BNCC: as competências convergem com versão pós-moderna do pragmatismo que “recusa o caráter universal e histórico do conhecimento produzido cientificamente em benefício do relativismo epistemológico” (p.56), com ênfase nos interesses do aluno, aliada ao mito do “aprender a aprender”, gerando um esvaziamento do sentido da ciência e da própria escola.

empresários que visavam “transformar a educação brasileira”, e que, entre outras ações, atuaram ativamente para a implementação da BNCC. Além de participar do processo de elaboração e discussão, o movimento auxiliou na construção de consensos em torno da urgência de uma base nacional, fortemente sustentado no discurso de transformar a educação brasileira, que, assim como em outros carnavais, encontrava-se em crise. A versão final da BNCC também refletiu vitórias do setor “reacionário”, manifestação disso é a exclusão de “gênero e sexualidade” nos chamados Temas Contemporâneos e exclusão do assunto nas habilidades descritas para as Ciências da Natureza”⁴³ (Andrade, 2020).

É possível observar que entre os sujeitos estratégicos para a elaboração e aprovação da BNCC, há representantes tanto do setor “neoconservador reacionário” quanto do setor “neoliberal empresarial”, ambos com interesses, em tese, diferentes – inclusive gerando inicialmente divergências sobre gênero. Há, entretanto, uma discussão em comum que perpassa tanto as eliminações do debate de gênero, quanto a pedagogia das competências: a defesa pela neutralidade pedagógica. Em síntese, tal proposta parte do pressuposto de que o currículo e metodologias de ensino estão sujeitas a neutralidade científica. A consequência é a exclusão ou diminuição de temas sócio-políticos e áreas do conhecimento menos sujeitas ao positivismo, adensando críticas ao seu reconhecimento científico. Tal lógica nega qualquer proposta pedagógica crítica (Penna, 2016; Frigotto, 2017; Oliveira, 2020), e significa a negação da professora enquanto sujeita reflexiva, dando assim outros significados a natureza do seu trabalho⁴⁴.

É importante recuperar que a BNCC se caracteriza como uma reforma educacional estruturante afetando não apenas o currículo, mas a formação das professoras e as políticas de avaliação (e como consequência o parâmetro de qualidade e formas de acesso à educação superior). Como já indicaram Dal’Ign, Scherer e Silva (2020), ao estudar sobre a Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica (BNCFP), “a centralidade na noção de engajamento apontada pela BNCFP parece operar no contexto da racionalidade neoliberal,

⁴³ Ainda que a discussão de gênero e diversidade não tenha sido proibida diretamente, a sua inserção obrigatória torna-se estratégica para garantir respaldo legal ao corpo docente e às escolas que decida desenvolver debates sobre o tema, sem receio de penalidades.

⁴⁴ Nesse contexto é importante recordar Paulo Freire “Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, minha posição não pode ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo” (1999, p. 63).

envolvendo novas formas de se exercer o trabalho docente na contemporaneidade” (Dal’Ign, Scherer e Silva, 2020, p.10).

Aqui abre-se margem para um assunto complexo: a negação do saber e exclusividade docente na educação formal, que, entre outros aspectos, deslegitima o conhecimento pedagógico – na prática, necessário e regulamentado para exercer a profissão no país. É interessante observar que o processo de profissionalização das professoras no Brasil, esteve mais atrelado ao projeto de expansão da educação pelo Estado, do que propriamente um ofício organizado por meio da exclusividade profissional. (Nóvoa, 1991) Tal processo reflete a inserção de outros profissionais na elaboração de políticas educacionais atreladas a prática docente, ainda que não estivessem diretamente vinculadas com o “chão da escola”. O fator de gênero, no caso brasileiro, também é decisivo, considerando que a educação, especialmente no fundamental, esteve atrelada ao imaginário do cuidado do que a um saber específico – e, conseqüentemente, mais bem remunerada. No campo da opinião pública surge questionamento das metodologias de ensino-aprendizagem, invalidação de pensadores caros a pedagogia como Paulo Freire, e a defesa de inserção de outros profissionais na educação sem formação pedagógica, como o professor de “notório saber” presente na proposta do Novo Ensino Médio.

Identificamos que a pedagogia das competências e o processo de negação da especificidade pedagógica – debates que surgem na década 1990 e até então eram vistas como superadas – têm dado novos contornos aos mecanismos de controle curricular que só foram possíveis diante do contexto de recrudescimento da ND no Brasil.

2.3.2 O controle tecnológico por meio da plataformização da educação

Michel Apple (1994) indica formas indiretas de controle do trabalho docente, como o uso de tecnologias (programas, livros) que deveriam ser essencialmente “científicos”, ou seja, neutros, e nas palavras do autor “a prova de professor”. Tal perspectiva do autor se alinha com a tese de proletarização docente⁴⁵ por identificar o apostilamento como estratégia não apenas de interesse econômico, mas uma forma de fragmentação e simplificação do trabalho docente. O autor, ao analisar o caso norte-americano, cita também o sistema de avaliação massificada

⁴⁵ É importante mencionar que Apple em suas produções mais recentes não utilizou do termo proletarização docente.

como parâmetro de sucesso das escolas e dos professores, afetando diretamente os conteúdos e a didática.

Adrião *et. al* (2009), ao analisar a tendência de compra de serviços educacionais privados, especialmente por municípios de pequenos portes, identificou a inserção da lógica gerencialista na política educacional, sob o argumento de garantir a padronização da qualidade educacional. O processo de privatização da oferta de serviços educacionais, em especial a venda de pacotes didáticos com livros, apostilas e materiais de apoio digital, tem sido presente especialmente na esfera municipal. O Sistema de Ensino Positivo, por exemplo, foi e continua sendo adquirido com recursos públicos da educação. A plataforma “Aprende Brasil Educação”, também do grupo Positivo, tem em sua página online um canal direto para municípios interessados em comprar o “sistema educacional”. O que já era uma tendência, alcançou patamares maiores após a pandemia de COVID 19. Diante da experiência massificada do ensino remoto emergencial, ainda que resultasse em déficits significativos da aprendizagem de toda uma geração, o uso de novas tecnologias ofertadas por empresas privadas tornou-se ainda mais palatável. Por exemplo, mesmo pós pandemia, tentou-se substituição total de livros físicos por tablets no município de São Paulo, uma das maiores redes de ensino básico do país. Aplicativos que visam facilitar a gestão escolar têm sido desenvolvidos continuamente ainda que não acompanhem a capacitação do público alvo, e tenham sido relatados como fator de intensificação do trabalho. Tal fenômeno é definido como “plataformização da educação”, ou seja, transferência de atividades e materiais educacionais para o mundo virtual, muitas vezes viabilizada por empresas privadas como as EduTechs – empresas que desenvolvem soluções tecnológicas para a oferta de serviços educacionais.

É importante delimitar que as plataformas digitais se caracterizam como um conjunto de ferramentas e conteúdo, disposto em uma estrutura robusta e coordenada, ou seja, não se trata de ferramentas digitais pontuais que auxiliam no ensino-aprendizagem. Se Michel Apple (1994) já indicava formas indiretas de controle do trabalho docente, com o uso de tecnologias (programas, livros, apostilas) “a prova de professor”, o processo de plataformização da educação torna mais eficiente o controle do trabalho docente, não apenas ao definir conteúdos e metodologia de ensino-aprendizagem, mas controlando diretamente a gestão e o cotidiano escolar. Aqui vale algumas discussões que inevitavelmente se atrelam a essa tendência, além do processo de intensificação do trabalho, as plataformas encontram-se no limbo não regulamentado que é o mundo virtual. Além dessa constatação, o próprio ensino remoto

emergencial evidenciou uma nova forma de relacionamento entre professoras, pais e alunos, mediadas por grandes plataformas tecnológicas e que, na falta de termos melhores, diluiu a sala de aula, outrora espaço tangível e controlável pelas trabalhadoras docentes.

Silva (2022) localiza a plataformização da educação como manifestação do “neotecnicismo digital”: vínculo com o pragmatismo educacional, aluno e professor não são centrais no processo de ensino-aprendizagem, discurso da urgência na qual apenas soluções tecnológicas ofertadas por empresas seriam capazes de suprir. Ainda de acordo com a autora, o Banco Mundial (2020) tem incentivado a contratação de EdTechs e, entre os argumentos, alega a necessidade urgente de preparação dos alunos diante da revolução tecnológica em andamento. Em específico ao trabalho docente, o mesmo documento trata do empoderamento das professoras, alegando aumento do engajamento mediante o acesso a melhores conteúdo, dados e rede, possibilitando que a professora “apoie” melhor a aprendizagem do alunado, ou seja, a docente deixa de ser “agente estratégico” e se restringe a figura de orientador/tutor/apoiador.

É importante destacar que não se pretende analisar a eficiência, necessidade ou inevitabilidade das novas tecnologias no ensino-aprendizagem ou gestão escolar, mas argumentar e apresentar como hipótese que as plataformas educacionais de desenvolvimento privado, por sua estrutura e conteúdo, são instrumentos deletérios para autonomia do trabalho docente e gestão democrática prevista constitucionalmente. Por exemplo, o uso de ferramentas tecnológicas pontuais pode ser discutido e definido pela equipe pedagógica da escola, pelos conselhos escolares ou adicionado ao plano político-pedagógico, sem afetar a autonomia escolar. Partimos da ideia de que o controle ou regulação dos processos de trabalho docente só existe mediante legislação, controle social e gestão democrática, partindo do pressuposto que esse acompanhamento visa o alinhamento entre a autonomia do trabalho docente e o projeto coletivo da comunidade escolar. A plataformização, por se tratar de serviço privado contratado diretamente pela gestão central e desenvolvida por agentes externo (possivelmente orientada pela BNCC de caráter extremamente prescritivo), retira o protagonismo docente e engessa os processos de trabalho de ensino. As plataformas também regulam a rotina de professoras e alunos, conseguindo controlar a frequência, o tempo de uso, os conteúdos que foram acessados, sendo possível acompanhar e controlar em tempo real o trabalho das docentes, equipe pedagógica e gestores.

Um terceiro debate tem sido levantado pelo Observatório Educação Viglada, iniciativa de divulgação científica que tem como objetivo coletar e divulgar informações sobre a

plataformização da educação pública no Brasil e na América do Sul. A entidade tem apontado a falta de transparência sobre o uso de dados pelas grandes empresas tecnológicas que oferecem serviços educacionais de forma gratuita e possuem grande capacidade de recolher e tratar dados pessoais. Aqui é importante recordar que a escola tem acesso a informações de toda natureza do alunado e a movimentação e cuidado desses dados é ainda maior por se tratar de crianças e adolescentes. Assim sendo, a chegada do capital da vigilância nas escolas públicas é uma outra questão que merece atenção com a plataformização da educação.

Recuperando todos esses elementos, observa-se que, em conformidade a ideologia neodireitista, a plataformização da educação é, mas não apenas, apropriação do fundo público pelo setor privado, é também fundamentada, legitimidade e concretizada com base na neutralidade pedagógica, negação da especialização docente e controle parental.

2.3.3 O controle comportamental por meio da autocensura

No caso brasileiro, uma das grandes manifestações da ND na educação é o Movimento Escola Sem Partido. Contra movimento instituído em 2004, sua principal motivação era combater suposta doutrinação de esquerda nas escolas, principalmente promovido por professoras. Inicialmente focado no anticomunismo, seu fortalecimento alinhou-se com a pauta antigênero no Brasil. A partir de 2014, assumiu, como estratégia principal, a criação de projetos de leis em diversas esferas do poder, defendendo o controle da qualidade educacional pelos pais como direito do consumidor. As eleições de 2018, a qual levaria ao poder o candidato Bolsonaro, tornou o projeto e programa Escola Sem Partido a solução educacional de candidatos reacionário, alguns eleitos com grande representatividade. A participação nas redes sociais possibilitou que suas ideias participassem da opinião pública o que afetou negativa a imagem das trabalhadoras docente.

De fato, no campo legislativo o MESP não obteve resultados. Em 2021, a única lei aprovada no âmbito estadual, sob alcunha da “Escola Livre”, foi objeto de análise do Superior Tribunal de Justiça (STF) e declarada inconstitucional. Tal decisão, em tese, impossibilitaria ou dificultaria a aprovação de leis futuras, indicando assim o fim do movimento. A realidade objetiva, entretanto, tem se revelada mais complexa, possivelmente indicando que, enquanto ideologia, a ND não se manifesta apenas por projetos, mas se concretiza igualmente mediante

ideias e construção de consensos – por exemplo, em palestra feita em 2020, Douglas Garcia, ex-deputado e coordenador da “Frente Parlamentar em Defesa da Escola Sem Partido”, declarou: “o ESP já deu certo porque botou a discussão ao público” (Sartori, 2021). Observa-se que mesmo diante das derrotas no legislativo, seus princípios têm se concretizado mediante assédio moral dentro e fora da escola, incentivando gravação de aulas, exposição das redes sociais e apoiando pais e alunos a denunciarem professoras em canais institucionais.

A Pesquisa de Sartori (2021) tem evidenciado essa questão ao observar a autocensura realizada pelas professoras. De acordo com a autora, a autocensura tem se caracterizado como evitação, silenciamento ou tratar superficialmente determinados assuntos, em geral pautas progressistas, relacionadas a raça, gênero e classe, com medo de represálias, desgastes e penalidades⁴⁶. A autocensura não acontece apenas nas escolas, mas também nas mídias sociais – espaço, em tese, de âmbito particular. A autocensura tem evidenciado que o controle comportamental das trabalhadoras docentes, tem se realizado tanto mediante mecanismos de captura da subjetividade com ênfase na construção de consenso, quanto novos, ainda que antigos, mecanismos coercitivos.

⁴⁶ A autocensura se potencializa em um cenário de precarização dos vínculos de trabalho. Em específico às trabalhadoras docentes da educação pública, observa-se substituição do vínculo estável por contratos temporários, enfraquecendo o vínculo com a comunidade escolar e entidade representativas e sindicais.

CAPÍTULO 3: MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA DO TRABALHO DOCENTE E NOVA DIREITA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O objetivo central desta pesquisa é dividido em dois momentos: compreender de qual forma a ND tem afetado a autonomia do trabalho docente e, em sequência, analisar como os movimentos de resistência vinculados à categoria têm enfrentado e interpretado esse fenômeno. Para alcançar essa proposta, foram analisados 10 documentos, 6 da Anfope e 4 da CNTE; e 8 entrevistas semiestruturadas com participantes e ex-participantes das duas entidades. Esse capítulo busca apresentar os resultados desta pesquisa. Antes é necessário abordar como esses dados foram sistematizados e analisados, expondo breve caracterização dos sujeitos de pesquisa cujo dados foram coletados.

Considerações metodológicas da análise de dados

. Os documentos analisados foram os documentos finais dos encontros nacionais da Anfope e os cadernos de resolução da CNTE. Os documentos podem ser recuperados no quadro 1. Os documentos se revelaram ricos em dados sobre política educacional, evidenciando avanços e retrocessos em relação a sujeitos e políticas públicas específicas

Quadro 1: Relação de documentos analisados das CNTE e Anfope, de abrangência nacional entre o período de 2010 a 2020.

Entidade	Documento	Nº de Páginas	Ano de publicação	Governo
CNTE	Caderno de resoluções CNTE 34º congresso do CNTE 2022 “Centenário Paulo Freire: Educação transforma pessoas. Pessoas transformam o mundo”	170	janeiro de 2022	Governo Jair Messias Bolsonaro (2019-2022)
ANFOPE	Documento final do XX encontro nacional da Anfope 1 a 5 de fevereiro de 2021 “políticas de formação e valorização dos profissionais da educação: (contra) reformas e resistências”	59	fevereiro de 2021	Governo Jair Messias Bolsonaro (2019-2022)

ANFOPE	XIX encontro nacional da Anfope “políticas de formação e valorização dos profissionais da educação: (contra) reformas e resistências Niterói – RJ 2018	72	agosto de 2018	Governo Michel Temer (agosto/2016 – 2018)
CNTE	Caderno de resoluções CNTE 33º congresso do CNTE 2017 “Paulo Freire: Educação Pública, Democracia e Resistência”	162	janeiro de 2017	Governo Michel Temer (agosto/2016 – 2018)
ANFOPE	Documento final do XVIII encontro nacional da Anfope “políticas de formação e valorização dos profissionais da educação: conjuntura nacional avanços e retrocessos”	65	dezembro de 2016	Governo Michel Temer (agosto/2016 – 2018)
CNTE	Caderno de resoluções CNTE 32º congresso do CNTE 2014 Educação, Desenvolvimento e Inclusão social	117	janeiro de 2014	Governo Dilma (2011- agosto/2016)
ANFOPE	Documento final XVII encontro nacional da Anfope políticas nacionais de formação no sistema nacional de educação. Base Nacional Comum para a Educação Básica e a formação de professores	49	novembro de 2014	Governo Dilma (2011- agosto/2016)
ANFOPE	Documento final XVI encontro nacional da Anfope políticas de formação e valorização dos profissionais da educação: PNE, sistema nacional na CONAE/2014 e fóruns permanentes de apoio à formação docente Brasília 2012	55	novembro de 2012	Governo Dilma (2011- agosto/2016)
CNTE	Caderno de resoluções CNTE 31º congresso do CNTE 2011 O PNE na visão dos(as) trabalhadores(as) em educação	128	janeiro de 2011	Governo Dilma Rousseff (2011-- agosto/2016)
ANFOPE	Políticas de formação inicial e continuada de profissionais da	54	21 a 23 de novembro de 2010	Governo Lula (2003- 2010)

Fonte: Elaboração Própria

É importante destacar que a elaboração desses documentos tem suas particularidades e são, também, instrumentos de lutas de um conjunto político composto por sujeitos diversos. No caso da CNTE, os documentos são produtos de resoluções propostas por diferentes grupos, com base em uma mesma estrutura, posteriormente discutido e deliberado, resultando nos Cadernos de Resoluções do Congresso Nacional da CNTE realizado tradicionalmente de 3 em 3 anos – com a pandemia, há um intervalo de cinco anos entre os documentos de 2017 e 2022. Tal característica explica o contínuo de pautas⁴⁷. No caso da Anfope, trata-se de documentos elaborados nos encontros nacionais da entidade e não apresenta uma estrutura pré-definida, ainda que o tópico acerca das questões organizativas se mantenha em todos os documentos⁴⁸. No quadro 1, optou-se por especificar o governo em vigência, considerando a necessidade de localizá-lo no tempo político, ainda que as pautas e lutas, por vezes, tenha perpassado por mais de um período presidencial.

As entrevistas foram elaboradas inicialmente como metodologia secundária a fim de auxiliar no processo de análise dos documentos e indicar hipóteses ou esclarecer dúvidas que pudessem surgir ao longo da análise documental. Em razão disso, algumas perguntas foram adicionadas após qualificação do projeto⁴⁹. Pelo caráter exploratório da pesquisa e pelo roteiro semiestruturado, alguns tópicos foram aprofundados a partir dos dados que surgiram – sendo assim, não se comparou a densidade dos temas entre os participantes ou cruzamento de dados com o perfil dos entrevistados. Outros temas surgiram para além das hipóteses iniciais, como a questão da plataformização do ensino, pauta crescente no pós-pandemia.

As entrevistas foram estruturadas a partir de cinco blocos, com os objetivos de: (i) apresentar e conhecer o perfil do entrevistado, sua trajetória profissional e nível de envolvimento com as pautas das trabalhadoras docentes; (ii) identificar a perspectiva do entrevistado sobre a atual conjuntura política e sua relação com a política de educação; (iii)

⁴⁷ Todos os documentos da CNTE aqui analisados (2011, 2014, 2017, 2022) possuem a mesma estrutura: Apresentação; Conjuntura Internacional, Conjuntura Nacional, Política Sindical, Política Educacional, Políticas Permanentes, Balanço Político da Gestão, Plano de Lutas, Estatuto da CNTE e Moções.

⁴⁸ O índice dos documentos da Anfope (2010, 2012, 2014, 2016, 2019, 2022) encontra-se em anexo.

⁴⁹ As duas versões do Roteiro de Entrevista encontram-se em anexos.

identificar qual é a opinião sobre as formas de controle que têm afetado o trabalho docente e como isso se associa ao processo de recrudescimento da ND ; (iv) verificar de qual forma os entrevistados conseguem identificar as possibilidades e desafios de enfrentamento desta questão e quais são as estratégias possíveis de enfrentamento e (v) perguntas pontuais que surgiram ao longo da leitura dos documentos e tópicos comentados por entrevistados anteriores. Em relação às questões éticas, especialmente sobre o sigilo, optou-se pela substituição dos nomes originais dos entrevistados, mantendo a vinculação com a entidade – ainda que quatro deles autorizasse a divulgação dos seus nomes. A seguir segue-se tabela com a relação de entrevistados.

Quadro 2 - Relação de entrevistas realizadas entre agosto e setembro de 2023 com participantes da Anfope e CNTE, com suas respectivas entidades, estado, data e tempo de entrevista.

Entrevistado	Entidade	UF	Data da entrevista	Tempo de entrevista
Paulo	Anfope	DF	15 de agosto de 2023	01:12:48
Maria	CNTE	SC	16 de agosto de 2023	01:19:05
Gustavo	CNTE	MT	18 de agosto de 2023	01:44:00
Fernando	Anfope	ES	18 de agosto de 2023	01:05:07
Gabriela	CNTE	MT	29 de agosto de 2023	01:06:31
Verônica	CNTE	MT	30 de agosto de 2023	00:44:55
Raul	CNTE	SP	06 de setembro de 2023	01:06:31
Natan	Anfope	CE	22 de setembro de 2023	01:00:32

Fonte: Elaboração própria

Com apoio de uma carta-convite, entramos em contato com 24 pessoas via e-mail e whatsapp; realizou-se 8 entrevistas ao longo de agosto e setembro de 2023. Cinco (5) entrevistados eram da CNTE e três (3) da Anfope, destes, três (3) mulheres e cinco (5) homens. Notou-se que seis, dos oito entrevistados, possuíam vínculo com a entidade há mais de cinco anos: três (3) na militância e/ou sindicato docente há mais de vinte anos. Apenas dois dos entrevistados eram participantes com menos de cinco anos de vinculação com a entidade. Os entrevistados são do Distrito Federal (DF), Mato Grosso (MT), Santa Catarina (SC), Espírito Santos (ES), Ceará (CE) e São Paulo (SP), não tendo representantes da região norte do país. As entrevistas foram realizadas de forma online, com ajuda de ferramentas como o Google Meets, Teams e Zoom, e gravadas com o auxílio do Audacity, totalizando quase 9h30min de entrevista. Transcreveu-se as entrevistas com auxílio da ferramenta Reshape. Para a análise das entrevistas, usou-se o Atlas T.I, que auxiliou na seleção dos trechos e parágrafos e identificação da frequência dos temas. Os entrevistados foram solícitos, não apresentando desconforto com os

temas discutidos e se disponibilizando para posteriores esclarecimentos, caso fosse necessário. Antes das entrevistas foi apresentado o TCLE.

Analisou-se as entrevistas a partir de duas etapas: a primeira com suporte de um roteiro de análise de conteúdo (em anexo), possibilitando as categorias de análise. A seguir, a tabela com as categorias:

Tabela 1: Relação entre as categorias e quantidade (em parágrafo) de citações feitas pelos entrevistados (estão representados pela inicial de seus nomes).

CATEGORIAS	P	M	R	N	GU	V	F	GA	TOTAL
BNCC	3	0	0	2	3	0	3	1	12
BNCC-Formação	1	0	0	2	0	0	2	0	5
Controle: Assédio/Vigilância/Medo	7	5	12	5	3	2	1	2	37
Controle: Currículo	0	0	0	1	1	0	2	0	4
Controle: Plataformas	0	1	0	1	3	3	0	6	14
FUNDEB	0	1	2	1	1	1	0	2	8
Governo Bolsonaro/Bolsonarismo	8	7	8	2	0	0	0	1	26
Governo Temer	3	2	0	3	0	0	0	1	9
Liberdade de Cátedra/Ensino	1	2	0	0	3	0	0	0	6
Neutralidade pedagógica/científica	1	1	2	1	0	0	0	0	5
Notório saber	0	1	2	0	0	0	0	2	5
Nova Direita (e termos correlatos)	9	5	5	2	8	2	6	16	53
Novo Ensino Médio	5	8	6	2	2	3	3	8	37
Projeto ND: Ideologia de Gênero	0	0	0	0	0	0	2	0	2
Projeto ND: MESP	3	2	2	2	1	0	1	2	13
Projeto ND: Militarização	5	6	1	0	2	3	0	3	20
Projetos ND: Educação Domiciliar	3	2	0	0	1	0	0	1	7
Totais	51	47	45	28	30	3	25	46	275

Fonte: Elaboração própria

A análise dos documentos da Anfope foi realizada em três etapas: (i) leitura integral dos documentos, sem seleção de categorias, com objetivo de identificar os temas centrais e relacioná-los com o roteiro de análise de conteúdo; pela densidade de conteúdos, especificidade de atuação (formação docente) e ausência de estrutura padrão. Teve-se dificuldade de realizar a análise com apoio apenas do roteiro de análise de conteúdo. Assim sendo, com auxílio do Atlas TI (ii) mapeou-se as principais políticas educacionais discutidas, sujeitos estratégicos (principalmente movimentos e organizações populares e instituições do governo), as propostas e iniciativas da entidade (BCN, Observatório, para citar alguns exemplos) e mapeamento dos

projetos neodireitistas (BNCC, NEM, Militarização, MESP, Educação Domiciliar). A partir disso, conseguiu-se testar inicialmente 68 categorias, definindo-se, por fim, 32 categorias de análise; e, por último (iii), com auxílio do Atlas T.I e com base em 32 categorias e sete grupos⁵⁰, organizou-se as informações e mapeamento da frequência dos temas ao longo dos anos. A tabela a seguir relaciona as 32 categorias e os 6 documentos analisados.

Tabela 2 – Relação entre as categorias e quantidade (em parágrafo) de citações nos documentos da Anfope (representados pelo ano de publicação).

Categoria	2010	2012	2014	2016	2018	2021	TOTAL
Ações antidemocráticas	1	4	2	12	6	7	32
Ataque à autonomia/liberdade de cátedra	2	0	2	0	12	2	16
Atuação da entidade com o governo	2	7	8	9	1	2	29
Atuação da entidade com outros movimentos sociais	0	10	11	10	4	0	35
Atuação da entidade interna	0	0	7	5	2	0	14
Conflito com instituições/entidades/sujeitos do Estado	1	0	0	1	1	1	4
Base Comum Curricular	7	8	27	14	14	3	73
BNC-Formação	0	0	0	2	10	6	18
BNCC	0	0	3	11	18	6	38
Certificação	6	3	2	1	3	2	17
Competência/desempenho	8	2	0	1	2	10	23
CONAE 2010/2014	9	20	16	20	24	0	89
Conselhos de pedagogia	5	8	2	0	0	0	15
Controle: avaliação	3	3	4	8	7	4	29
Controle: censura e assédio	0	0	0	1	3	3	7
Controle: curricular	8	2	7	2	10	9	38
Controle: livros e tecnologias	1	0	0	1	1	0	3
Controle: plataformas	0	0	1	0	0	7	8
Negação do saber pedagógico	5	3	15	5	3	13	44
Desempenho/resultados	7	6	3	1	4	1	22
Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores	5	15	5	9	13	8	55
Educação Domiciliar	0	0	0	0	0	0	0

⁵⁰ Os sete grupos possibilitaram no preenchimento do Roteiro de Análise de Conteúdo, que são: análises conjunturais: Brasil e Política Educacional, concepção de Nova Direita e termos correlatos, discursos de controle/regulação e desqualificação docente, ações e estratégias de luta e resistência, mecanismos de controle do trabalho docente e projetos educacionais neodireitistas.

ENAMEB (projeto de lei 6.114)	10	6	3	3	2	1	25
Escola sem Partido	0	0	0	1	16	2	19
FNE	2	3	3	2	0	1	11
Ideologia de gênero	1	0	0	1	0	0	2
Lula/Dilma/PT	1	0	0	20	1	0	22
Meritocracia	1	1	4	1	2	10	19
Militarização das E. P	0	0	0	0	4	1	5
Neutralidade Científica/Pedagógica	0	0	1	5	4	3	13
Notório Saber	0	0	0	1	2	0	3
Nova Direita (e correlatos)	1	0	2	7	4	17	31
Plano Nacional de Educação	9	32	25	29	38	2	135
Política Nacional de Formação de professores	5	8	11	10	5	4	43
Reforma do E. M./Novo E.M	0	0	0	2	12	1	15
Privatização, mercadorização, mercantilização	0	1	5	4	7	10	27
Sistema Nacional de Formação e Valorização de Profissionais da Educação	4	5	4	4	0	0	17
Governo Temer/Temer	0	0	0	6	3	1	10
TOTAL	19	76	06	10	12	86	1309

Os cadernos de resoluções da CNTE (2011, 2014) estão disponibilizados apenas no formato físico, sendo assim, a análise foi feita com apoio do Roteiro de Análise de Conteúdo (em anexo). A análise foi dividida em duas etapas: (i) leitura integral dos documentos para o mapeamento dos temas centrais; (ii) segunda leitura para seleção dos trechos e elaboração das sínteses afim de responder as perguntas do roteiro de análise. Os documentos da CNTE apresentaram menos etapas em razão da estrutura ser padrão.

Caracterização das Entidades

De acordo com seu estatuto, a Anfope é uma entidade científica, que tem como finalidade “(...) fazer avançar o conhecimento no campo da formação e da valorização dos profissionais da educação, por meio da mobilização de pessoas e de instituições dedicadas a este fim.” (Anfope, 2022:1). Foi fundada em 26 de julho de 1990, mas sua origem tem raízes em Goiânia, ainda nos anos 1980, com o nome de Comissão Nacional de Reformulação dos

Cursos de Formação do Educador (CONARCFE). A CONARCFE surge no contexto da abertura política e democrática do país, sendo produto de um momento histórico de fortalecimento das associações e sindicatos na educação (Massias, 2007). Articulam principalmente o debate da formação docente e desenvolvimento de currículo em defesa da autonomia das instituições de formação e formação de qualidade dos pedagogos e licenciados. A Anfope se fortalece e se expande diante da reformulação dos cursos de pedagogia que se estende ao longo dos anos de 1975-1983. Estruturou-se garantindo a autonomia da entidade em relação aos órgãos oficiais, recusando a absorção em outras entidades, em defesa de uma associação que focasse sua atuação na questão da formação docente. A Anfope, enquanto associação, surge em Assembleia Geral no V Encontro Nacional da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) em 1990, dando continuidade as propostas e lutas anteriores

Sua consolidação como entidade representativa, a partir dos anos 1990, deu-se por um conjunto de fatores, como a participação efetiva no Fórum Permanente do Magistério das Educação Básica, criando diálogo com o MEC na elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, aproximação com diferentes instituições de ensino superior no país e expansão de filiados e representações estaduais. A Anfope tem discutido e elaborado uma proposta de Base Comum Curricular no âmbito da formação, sustentada na defesa da formação de professoras em nível superior, considerando a intrincada relação entre teoria e prática, e garantindo a autonomia e diversidade regionais e das instituições formadoras. Até a conclusão dessa tese a entidade já havia desenvolvido 22 encontros nacionais, elaborando subsídios e mobilizando professores, estudantes e pesquisadores sobre formação docente.

A CNTE se consolida como entidade federativa sindical no início da década de 1980, tornando-se, na década seguinte, a principal via de organização dos sindicatos docentes no Brasil. Atualmente, conta com 55 entidade filiadas em todo país – a filiação é por estado e município e não diretamente com as professoras – e é filiada a Internacional de Educação e Confederação de Educadores Americanos. Presente nos principais debates da história recente da educação brasileira, a entidade participou das discussões da LDB, da Constituinte, dos Planos Nacionais da Educação e, atualmente, foca suas ações na concretização da Lei do Piso, o Plano Nacional de Educação, Royalties do Petróleo, Reforma da Previdência, Precatórios do

Fundef e Financiamento da Educação⁵¹. A CNTE é entidade contínua da Confederação dos Professores do Brasil (CPB) e tem sua criação definida a partir da absorção de outras entidades com o objetivo de unificar diferentes trabalhadores inseridos na escola.

3.1 Conjuntura sócio-política e política educacional

Com base na análise documental, estruturou-se esse tópico em dois blocos temporais: o primeiro, compreendendo os anos de 2010 a 2014⁵² e, o segundo, de 2016 a 2022⁵³. Tal decisão metodológica se deu considerando que, tanto nos documentos quanto nas entrevistas, o Golpe promovido para a derrocada da então Presidente Dilma Rousseff, em agosto de 2016, é compreendido como fenômeno divisor do cenário sócio-político do país e, conseqüentemente, das políticas educacionais. Isso se reafirma na própria estrutura dos documentos da Anfope, em que, apenas em 2016, ganha um tópico específico de análise conjuntural. O mesmo não se aplica a CNTE pela estrutura padrão dos cadernos de resolução. A decisão também se dá pelo conjunto de políticas educacionais que surgem no governo petista (2003 – 2016) e depois são reestruturadas ou sufocadas financeiramente.

No primeiro bloco de documentos da CNTE (2011-2014), é nos apontado as limitações estruturais das políticas de desenvolvimento assumida pelo governo petista (2003-2016), ainda que importantes para diminuição das desigualdades sociais, redução da pobreza e criação de políticas públicas e sociais. Admite-se a necessidade de se pensar em um “plano de desenvolvimento mais arrojado”, reformas estruturais em oposição ao neoliberalismo, a necessidade de democratização das mídias, da reforma política e retorno do compromisso ideológico dos partidos. No campo das políticas educacionais, a CNTE cita como conquistas: criação do pró-funcionário; obrigatoriedade da educação de 0 a 4 anos; emenda constitucional de 11 de novembro de 2009 com a desvinculação da Desvinculação de Receitas da União (DRU) na educação; articulação do Conferência Nacional de Educação (CONAE) e definição dos profissionais da educação. Também aponta desafios: ausência de financiamento para efetuação do PNE, transferência de recursos públicos para o setor privado como PROUNI

⁵² Contempla os seguintes documentos: Anfope (2010, 2012, 2014) e CNTE (2011, 2014)

⁵³ Contempla os seguintes documentos: Anfope (2016, 2018, 2021) e CNTE (2017, 2022)

(Programa Universidade para Todos), desafios para o ingresso de profissionais recém-formados, destacando a terceirização e contratação temporária.

Algumas pautas estratégicas no campo educacional incluem: a criação do Sistema Nacional de Educação – que entre outros aspectos, poderia viabilizar o cumprimento da lei do piso e capacitação profissional – e o financiamento de 10% do PIB que se articula com as metas do PNE de 2014.

De acordo com a CNTE, as Jornadas de Junho de 2013 eram uma “cartasse social”, liderado, majoritariamente, por jovens que questionavam as mídias hegemônicas e que, no entanto, possuíam ações e estratégias distintas do sindicalismo e da CNTE — especialmente em relação à negação das instituições e dos partidos políticos. Trata-se de um novo momento político, com potencialidade de grandes transformações sociais e que, apesar dos avanços até então conquistados, exibiria a necessidade de reformas estruturais, como a agrária, tributária e política. Tal perspectiva, entretanto, altera-se em documento de 2017:

Importante registrar que os movimentos reacionários que sustentam o golpe são os mesmos que iniciaram os atos de 2013 contra a Presidenta Dilma, com amplo apoio da mídia, e que agora se revelam financiados por empresários conservadores e partidos políticos de direita com vistas a apoiarem as campanhas eleitorais de 2018 (CNTE, 2017, p. 26).

Os documentos da CNTE, seja do primeiro ou do segundo bloco, apontam várias críticas às mídias hegemônicas e/ou mídias burguesas – após o golpe, emprega-se a expressão “mídia golpista” – as vezes relacionadas à distorção dos fatos, outras sobre seu papel de ideologização anti-esquerda.⁵⁴

O segundo bloco de documentos da CNTE (2017, 2022) analisa o golpe de 2016 como uma aliança entre aparelhos ideológicos, instituições do estado e espetacularização das mídias. Análises do governo Temer incluem críticas ao ajuste fiscal em “benefício dos rentistas”, entrega do patrimônio e das riquezas naturais e supressão dos direitos trabalhistas, repressão

⁵⁴ A respeito, a CNTE analisa: “Neste sentido, é preciso fazer frente ao poder midiático dos monopólios da comunicação. E este desafio implica em unificar as políticas de comunicação do conjunto dos movimentos sociais fortalecendo a mídia alternativa em todas as suas expressões. Contra a cultura do ódio precisamos propagar a defesa de uma sociedade humana, igualitária, feminista, antirracista, capaz de dialogar e respeitar a diversidade. Contra a judicialização da democracia é necessário defender o Estado Democrático de Direito.” (CNTE, 2017, p.33) e “A atuação das forças progressistas deve também combater o poder alienador da mídia, defensora do status quo neoliberal, que impõe verdadeira ditadura dos agentes capitalistas a mais de dois terços da população mundial explorada e oprimida”. (CNTE, 2017, p. 8)

dos movimentos sociais e ataque às liberdades individuais e à diversidade. Identificam, também, que os movimentos reacionários são os mesmos que sustentaram o Golpe de 2016, tendo grande apoio da mídia hegemônica. Os documentos apresentam o golpe como reação à mudança de condução da política econômica, iniciada pela presidenta Dilma Rousseff, o que teria afastado sua base popular ao ceder à ideologia de direita da austeridade fiscal e ajuste fiscal. Nesse sentido, o golpe é caracterizado como "concepções privatistas e por uma agenda conservadora, autoritária, restritiva de direitos e de negação das diversidades, que tende a aprofundar preconceitos étnico-raciais, de classe, de gênero, de orientação sexual" (CNTE, 2017, p. 37).

De acordo com a entidade, o governo Bolsonaro (eleito em 2018) alcançou o poder não apenas pela construção de uma narrativa ou pela ascensão da extrema direita no mundo, mas, também, em razão de uma crise econômica, política e social no Brasil, que provocou desemprego e inflação, potencializada pela operação Lava Jato. Em síntese:

Ela não se forjou propriamente no movimento de ascensão da extrema direita ao redor do mundo, ou simplesmente no episódio (ainda sem explicações convincentes) da facada desferida por Adélio Bispo contra o candidato reacionário durante a campanha eleitoral. Ela ocorreu a partir de uma sucessão de acontecimentos históricos sobre os quais merecem destaque os seguintes aspectos: (i) a instabilidade política e institucional decorrente do golpe político/jurídico/midiático contra a presidenta Dilma Rousseff, em 2016; (ii) a desestabilização econômica e social provocada pelo golpe e pelas medidas ultraliberais implementadas até os dias atuais, e que têm confinado a maior parte do povo brasileiro ao desemprego, ao subemprego, à fome e à miséria; e (iii) as consequências desastrosas da operação Lava Jato sobre a economia e a democracia (CNTE, 2022, p. 19).

No segundo bloco de documentos, em específico ao campo educacional, as análises da CNTE focam na "agenda golpista do MEC". Ao construir a perspectiva golpista sobre educação, tem-se, como fator central, a ascensão no campo educacional da agenda empresarial, na transferência de recursos públicos para o setor privado e suas diversas manifestações, a gestão democrática substituída pela gestão empresarial e das escolas militarizadas; a pluralidade de ideias e a laicidade é substituída pelo MESP que persegue profissionais e impõe a ideologia única das elites, há um reducionismo curricular, economicismo orçamentário e retorno da qualidade total das empresas com foco no mercado de trabalho.

Identificam que o golpe possibilitou aprofundamento da privatização e da mercantilização da educação, retomando estratégias de atores do governo FHC. Como estratégia, há o sucateamento das universidades públicas e da educação básica, transferência de recursos do FUNDEB para o setor privado por meio de contratos e vouchers escolares. Cita os impactos da PEC 241, que evidencia a proposta de austeridade fiscal. Esse ponto merece destaque por reiterar a perspectiva, presente tanto nos documentos pós-golpe, quanto nas entrevistas, de que a atual conjuntura política é retomada do modelo neoliberal dos anos 1990.

Recuperam o projeto de renegociação da dívida pública de estados e municípios de capitais (PLP 257/16 - PLC 54/16) que impõe limitação às remunerações e aos planos de carreira dos servidores públicos, aumenta alíquotas previdenciárias, impede novos concursos, limita o custeio e os investimentos em políticas sociais, entre outras questões. Tal projeto possibilitaria a terceirização do trabalho profissional, das gestões escolares e dos sistemas de ensino através de OSs – que contam com amparo judicial na decisão do STF sobre a constitucionalidade do art. 1º da Lei 9.637/98, regulamentando as áreas de atuação das OSs. Em específico ao trabalho docente, a CNTE traz elementos que afetam diretamente e indiretamente as professoras, intensificando, proletarizando ou precarizando os seus trabalhos, nesse sentido sintetiza:

Todas as medidas anunciadas pela gestão golpista do MEC investem na desqualificação e precarização do trabalho dos/as profissionais da educação. Reforma do Ensino Médio e professores incluindo pessoas com notórios saberes com formação aligeirada em pedagogia. Ou seja: o objetivo é desprofissionalizar o magistério. PROFUNCIÓNÁRIO sofre riscos e o Decreto 8.752, que instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, não foi regulamentado pelo MEC. A precarização se dá também pelos ajustes fiscais, afetando a previdência e a Reforma da Previdência acaba com a aposentadoria especial. A tendência é que os concursos sejam substituídos por contratos com a OS. Há um movimento de tentar associar o salário dos professores a nota do IDEB e não a lei do PISO, seguindo uma lógica meritocracia que desconsideram as particularidades. (...) Amordaçar os profissionais da educação e de restringir o debate escolar. Tanto no Congresso como em outras Casas Legislativas tramitam projetos de lei ultraconservadores que visam criminalizar a discussão de temas políticos ou de assuntos controversos nas escolas, sem o consentimento dos pais dos estudantes. Militarização da escola pública e substituição do papel dos profissionais da educação, efeitos orçamentários com a possibilidade de duplo pagamento, autoritarismo do governo golpista. (CNTE, 2017, p. 43).

Os documentos do primeiro bloco da Anfope (2010, 2012 e 2014) não possuem sessão específica sobre análise de conjuntura do país. São estruturados em torno de pautas e políticas educacionais relacionadas à formação das professoras a qual as análises conjunturais se mesclam. Entre as análises, recupera-se a contrarreforma do Estado e sua reestruturação gerencialista, ainda nos anos 1990, com impacto nos anos vindouros, identificando a descentralização como forma de definição de competências entre as esferas, mas sem comprometimento com os recursos para cumpri-las, além de manter as decisões centralizadas no que tange ao planejamento e elaboração de políticas pela união, enquanto os Estados e o Municípios seriam responsáveis apenas por sua execução. Perspectiva próxima de Krawczyk (2005), como trabalhado no capítulo anterior⁵⁵.

É seguindo essa linha argumentativa que a Anfope discute, nesse primeiro momento, a criação do Sistema Nacional de Educação e o Subsistema de Formação dos Professores, propondo como model de gestão afim de superar as desigualdades acentuadas na oferta de políticas educacionais, tanto entre as esferas, quanto entre as regiões; no que tange as políticas de formação docente, propõe-se assim superar a fragmentação e desarticulação entre os programas e políticas. Nesse sentido a entidade compreende:

A razão de ser do SNE está intimamente ligada à superação das desigualdades de condições de oferta e qualidade e à melhoria da gestão de políticas públicas, articulando todas as ações, integrando os sistemas de ensino federal, estadual e municipal além de instituições privadas que ofertem serviços educacionais, focando no aluno e efetivando o direito social da educação para todos (Anfope, 2014, p. 14).

Nesse primeiro bloco de documentos, discute-se também a realização e participação na CONAE 2010/2014 e nos Fóruns Estaduais, Municipais e Distrital de educação; acompanhamento da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, desenvolvendo pesquisa em articulação com os Fóruns Estaduais Permanentes de apoio à Formação Docente; compreendendo esses espaços como uma experiencia preliminar para a elaboração do Sub Sistema de Formação dos Professores – atrelado ao SNE.

⁵⁵ Recupera-se aqui: “Deixa de ser expressão da demanda da comunidade educativa por maior autonomia escolar, em busca de democratização das relações institucionais, para passar a ser resultado da preocupação dos órgãos centrais por redefinir quem deve assumir a responsabilidade da educação pública: tanto pela definição de seu conteúdo, como por seu financiamento e resultados.” (Krawczyk, 2005, p. 805)

A oposição à criação dos Conselhos Federais de Pedagogia e/ou de Professores da Educação Básica não é pauta exclusiva do período analisado – o primeiro projeto de legislação para regulamentação da pedagogia data de 1998 e tanto a Anfope quanto a CNTE têm se posicionado contrários nos dias de hoje. Argumenta-se que as propostas desvinculam a identidade do professor à docência, restringindo a profissionalização ao campo da formação e regulamentação, com grande potencialidade de corporativismo e burocratização. Há ainda uma latente preocupação dos Conselhos tornarem-se instrumentos da tendência de avaliação de larga escala, juntamente com a Prova Nacional de Ingresso na Carreira Docente:

(...) caracterizam-se como formas de controle e fiscalização do trabalho docente, articulando currículo, avaliação e políticas públicas, de forma que responsabiliza o docente da educação básica, neste caso, o pedagogo, tanto pelos resultados do seu próprio processo de formação quanto pelo sucesso e/ou fracasso de sua atuação profissional e resultados na educação básica (Anfope, 2012, p. 33).

Discute-se, igualmente, as políticas curriculares, com ênfase nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de Educação Básica, assumindo a Base Comum Nacional como instrumento de referência. Como dito anteriormente, a BCN trata de uma proposta histórica da Anfope, consolidada ao longo dos mais de 30 anos de existência da entidade, visando estabelecer princípios⁵⁶ que se articulem com um projeto amplo de educação, buscando cumprir com o princípio da gestão democrática, garantindo assim a autonomia dos cursos de pedagogia e licenciaturas.

⁵⁶ De acordo com a Anfope: “ (...) a proposta da Base Comum Nacional como matriz para a formação de todos os profissionais da educação, tendo em vista as seguintes diretrizes curriculares norteadoras dos diversos cursos de pedagogia e outras licenciaturas: – sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como o domínio dos conteúdos da educação básica, de modo a criar condições para o exercício da análise crítica da sociedade Brasileira e da realidade educacional; unidade teoria-prática atravessando todo o curso e não apenas a prática de ensino e os estágios supervisionados, de modo a garantir o trabalho como princípio educativo na formação profissional; trabalho coletivo e interdisciplinar como eixo norteador do trabalho docente; compromisso social do profissional da educação, com ênfase na concepção sócio histórica de leitura do real e nas lutas articuladas com os movimentos sociais; gestão democrática entendida como superação do conhecimento de administração enquanto técnica e compreendida como manifestação do significado social das relações de poder reproduzidas no cotidiano escolar; incorporação da concepção de formação continuada visando ao aprimoramento do desempenho profissional aliado ao atendimento das demandas coletivas da escola; avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação, como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico de cada curso/instituição.” (Anfope, 2010, p.15-16)

Percebe-se que, nesse primeiro bloco de documentos, o foco das análises concentra-se em políticas educacionais que visam fortalecer a concepção de profissionalização (formação, valorização e autonomia) das professoras, articulada com o objetivo de manter a identidade das profissionais vinculadas à prática docente. Percebeu-se que as análises conjunturais de interesse político nacional se tornam pauta somente e a partir do golpe de 2016. Em síntese, há análises sobre o governo Temer – vinculado a ideia de retomada do neoliberalismo dos anos 1990 – e do governo Bolsonaro – vinculado a extrema-direita conservadora.

O segundo bloco de documentos da Anfope (2016, 2018, 2021) também analisa as reconfigurações do MEC e do CNE, identificando em seus dirigentes perfis mais liberais ou mais conservadores a depender do governo⁵⁷. Essa questão se torna especialmente interessante, pois, ao identificar as reformas educacionais propostas por Michel Temer, observa-se a inserção massiva do Movimento Todos Pela Educação nos quadros dirigentes, evidenciando, para a entidade, a vinculação do governo com os interesses empresariais.

O desmonte nas políticas públicas efetuado nos dois anos de Governo Temer, particularmente, no que tange à educação básica e formação dos profissionais da educação, recupera proposições da década de 90, pós-LDB, de alinhamento destas políticas à pauta dos organismos internacionais e, principalmente, às propostas neoliberais, em um claro movimento de retrocesso e restrição do direito à educação. (Anfope, 2018, p.24)

O governo Bolsonaro é definido como “populismo autoritário”, aliando tanto setores do neoliberalismo quanto do neoconservadorismo e que, em específico a gestão central da educação, tem como objetivo “despolitizar” a educação, o que teria secundarizado “os esforços que foram feitos especialmente durante o governo Temer pelo grupo hegemônico na política

⁵⁷ Trecho nesse sentido inclui: “Com isso, os esforços que foram feitos especialmente durante o Governo Temer pelo grupo hegemônico na política educacional, como Todos pela Educação, Movimento pela Base e as fundações empresariais, foram momentaneamente secundarizados. Nesse contexto, aquelas reformas que estavam em curso, de forma acelerada no governo Temer, foram colocadas em quarentena, tendo algumas de suas lideranças se alojado no Conselho Nacional de Educação o qual passa a contar, a partir de 2019/2020 com novos membros, indicados pelo MEC, majoritariamente pertencentes a grupos religiosos e conservadores da base de apoio ao atual presidente. m, essas forças passaram a atuar, prioritariamente, por intermédio dos Estados e Municípios, via Conselho de Secretários de Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME e Fundações. Esse grupo aguarda a vez de ser convocado para dar prosseguimento àquelas reformas. Mas independentemente disso, as teses da reforma empresarial da educação – como a construção da BNCC, a reforma do Ensino Médio, a entrega de escolas a Organizações Sociais, a reforma dos cursos de formação de professores com a aprovação da BNC da Formação Inicial e Continuada, entre outras – que já haviam se transformado em legislação e estão – bem ou mal – sendo implementadas e até radicalizadas em alguns casos, como a questão dos “vouchers”, que abordaremos mais adiante.” (Anfope, 2022, p.20)

educacional, como Todos pela Educação, Movimento pela Base e as fundações empresariais” (Anfope, 2021, p.20). Essa divisão entre Temer e Bolsonaro será aprofundada no próximo tópico.

3.2 A Nova Direita e sua manifestação no campo educacional: perspectivas das entidades representativas

Um dos grandes desafios teóricos dessa tese foi construir uma concepção de ND diante da ausência de consenso sobre sua definição. Desta forma, na análise dos documentos e das entrevistas, não se pretendeu identificar como os sujeitos definiam a ND, mas se seus fundamentos se manifestavam nas análises dos convidados. As perguntas elaboradas, tanto no roteiro da entrevista quanto no de análise de conteúdo, utilizavam, conjuntamente, "neoliberalismo e neoconservadorismo" ou "Nova Direita" e evitou-se termos que pudessem ser associadas ao autoritarismo. Identificou-se o uso de termos como conservadorismo, fascismo, ultra neoliberalismo, e extrema-direita. Importante ressaltar que nem os documentos, nem os entrevistados, utilizaram os termos neoconservadorismo, ND e bolsonarismo (como ideologia). Nos documentos, mantém-se uma mudança de perspectiva entre o primeiro bloco com foco no neoliberalismo, setor empresarial e herança da regulação pós-burocrática, e o segundo com foco no caráter autoritário do neoliberalismo e posteriormente a faceta moral do neoconservadorismo.

No documento de 2014, Anfope identifica o caráter autocrático do processo de descentralização da gestão que concentra as decisões estratégicas para a união. Essa discussão, também recuperada por Krawczyk (2005), sustenta-se no falso discurso da autonomia escolar.⁵⁸

As menções, no segundo bloco de documentos, trazem o conservadorismo associado às elites tradicionais brasileiras e determinados setores contrários ao direito da mulher e às pautas LGBT. No segundo bloco, o conservadorismo está sempre acompanhado da extrema direita e/ou aliança com o neoliberalismo.

⁵⁸ Trecho completo: “(...) a política educacional até então tem sido fundamentalmente conservadora da ordem econômica e social, por um lado, mantendo a tradicional relação de dependência do desenvolvimento dos setores sociais em relação aos imperativos econômicos, e, por outro, reacionária do ponto de vista político democrático, ao impor um processo de descentralização / municipalização, cujo método condiz mais com uma sociedade autocrática que democrática, haja vista a reafirmada centralização e a o controle dos processos decisórios e dos resultados alcançados pelo sistema educacional público.” (Souza, 2002, p. 101 apud Anfope, 2014, p.19).

A ND, como aliança entre neoconservadorismo e neoliberalismo, é citada pela primeira vez pela Anfope (2016) quando analisa o Golpe de 2016.

A mídia internacional e diversas entidades acadêmicas e sindicais denunciavam ser o processo de impeachment um golpe parlamentar apoiado por segmentos importantes do Judiciário, pela maioria da Câmara e do Senado Federal, pela grande mídia e por amplos setores do empresariado nacional, bem como pelas oligarquias e setores conservadores, ancorados no fundamentalismo religioso (Anfope, 2016, p. 21).

Nos documentos da CNTE, destaca-se, no segundo bloco, o uso do termo “extrema-direita” para caracterizar o período pós-golpe, mas, principalmente, o governo Bolsonaro. A extrema-direita é mencionada em 2017, em específico acerca do caso Europeu, como resposta às persistentes crises econômicas. No caso brasileiro, vivenciamos um momento de ascensão das “forças liberais e conservadoras”⁵⁹. No documento de 2022 o termo é usado 7 vezes⁶⁰, sem aprofundamento, todas associadas ao governo Bolsonaro. No trecho a seguir fica claro a distinção entre neoliberalismo (inimigo econômico) e a “ideologia fascista e os valores conservadores [...] exemplo da atual gestão de Jair Bolsonaro” (CNTE, 2022, p.38).

Se o neoliberalismo é o inimigo econômico/financeiro da educação e demais políticas públicas – e precisa ser banido para que o Brasil retome sua trajetória de inclusão social e educacional em prol do desenvolvimento sustentável para todos/as – a ideologia fascista e os valores conservadores e antidemocráticos de governos autoritários, negacionista e obscurantistas, que desprezam a ciência, a exemplo da atual gestão de Jair Bolsonaro, constituem inimigos da marcha civilizatória de nações que almejam se desenvolver com soberania e com investimentos no conhecimento produtivo e na força de trabalho,

⁵⁹ Trecho nesse sentido: “Tal como em nosso país, o mundo vivencia um avanço das forças liberais e conservadoras. A eleição de Donald Trump, nos Estados Unidos, de Macri na Argentina, a tentativa de desestabilização política na Venezuela e o fortalecimento de grupos de extrema-direita na Europa são uma consequência da crise econômica que assola o mundo, desde 2008, com resultados benéficos para os que vivem do rentismo, em detrimento dos empregos e das conquistas sociais da classe trabalhadora de todo o planeta.” (CNTE, 2017, p.30)

⁶⁰ Alguns trechos nesse sentido, incluem: “Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS/ ONU (2015 a 2030), assumidos na Rio+20 em substituição aos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio – ODM/ ONU (2000 a 2015), foram quase todos rechaçados por líderes conservadores da extrema direita mundial, a exemplo de Jair Bolsonaro (Brasil) e Donald Trump (EUA), a ponto de o planeta ter regredido nos indicadores de combate à fome e de aquecimento global.” (CNTE, 2022, p.14). “Após vivenciar o maior nível de crescimento econômico e social na primeira década do século – fruto das políticas inclusivas de governos democráticos e populares que se espalharam na Região –, vários países foram tomados de assalto por golpes e/ou por falsos discursos de setores da direita ultraliberal conservadora e da extrema direita, que solaparam conquistas e direitos do povo, concentraram renda nas elites e fomentaram a exclusão social.” (CNTE, p.16, 2022)

garantindo a pluralidade do pensamento crítico e a participação social nas decisões do país (CNTE, 2022, p.38).

A definição mais próxima de ND assumida pela a Anfope é o conceito de “populismo autoritário” e/ou “populismo nacionalista”, utilizado para analisar o governo Bolsonaro. Em tópico específico no documento de 2021, Anfope define:

Políticas como a do governo Bolsonaro têm sido chamadas de “populismo nacionalista”. A composição política desses governos é híbrida, ou seja, com múltiplas fontes de apoio, são voltados para estabelecer, como resultante, um estilo de política “popular”, no sentido demagógico do termo, e voltada para estabelecer uma conexão direta com a população que o apoia, desconstruindo as instituições da democracia liberal representativa (Anfope, 2021, p. 21).

O populismo autoritário é apresentado como resposta às práticas democráticas liberais, incluindo a socialdemocracia. A partir dessa leitura, há distinção entre “liberalismo centrista” relacionado às políticas de livre mercado com avanços nos direitos sociais e políticos, e o neoliberalismo, alheio a democracia e aos direitos sociais, enquanto não afetasse a acumulação capitalista. Sendo assim, a aliança entre neoliberais e conservadores (populismo de direita) se daria como respostas às práticas democráticas liberais e com o objetivo de destruição do Estado Social:

Os neoliberais terceirizaram para os conservadores, bem como para seus apoiadores (incluindo militares), a destruição do liberalismo centrista – aquele que associa o livre mercado com direitos políticos e sociais e que foi convertido em um “inimigo interno”, em meio a uma forte crise do capitalismo iniciada nos anos 1970 e que, na visão neoliberal, se deveu à hegemonia das teses da socialdemocracia que agravou a crise fiscal (Anfope, 2021, p.19).

A perspectiva de aliança “frágil” entre neoliberais e neoconservadores fica explícito quando analisam as diferenças no campo educacional entre o governo Temer e o governo Bolsonaro. Em síntese, os neoliberais e os neoconservadores se unem para destruir a educação, de dentro do próprio Estado, a fim de alcançar os próprios interesses, mas essa aliança é inconsistente:

Com isso, os esforços que foram feitos especialmente durante o governo Temer pelo grupo hegemônico na política educacional, como Todos pela Educação, Movimento pela Base e as fundações empresariais, foram momentaneamente secundarizados (...) suas lideranças se alojado no Conselho Nacional de Educação o qual passa a contar, a partir de 2019/2020 com novos membros, indicados pelo MEC, majoritariamente pertencentes a grupos religiosos e conservadores da base de apoio ao atual presidente (Anfope, 2021, p.20).

Ainda que o neoliberalismo (representados por Temer e TDE) e o neoconservadorismo (representado por Bolsonaro) sejam tratados como sujeitos de ideologias distintas, unidos por um projeto em comum (a retomado do poder), as análises sobre os efeitos do populismo autoritário na política educacional indicam que as propostas educacionais impulsionadas no atual cenário de recrudescimento da ND, ainda que lideradas por grupos mais alinhados com determinadas vertentes, fundamentam-se em valores neodireitistas como a “crença meritocrática no indivíduo como um empreendedor de si mesmo (pelo lado conservador, o movimento Escola sem Partido quer controlar politicamente (...) e, pelo lado neoliberal, a padronização da educação (...))” (Anfope, 2022, p. 21)” que visam com táticas de desmoralização “privatizar a educação por meio da destruição moral do magistério e da educação pública de gestão pública”. A relevância dessa citação exige sua inserção completa:

O avanço do populismo (neoliberalismo/conservadorismo) sobre a educação permite antever que a educação pública – e com ela a formação e profissionalização do magistério - será atacada em três direções principais: 1. Desarmar as propostas que visam promover a formação crítica dos estudantes, para além do conteúdo estrito, e restringir sua formação à crença meritocrática no indivíduo como um empreendedor de si mesmo (pelo lado conservador, o movimento Escola sem Partido quer controlar politicamente diretores e professores e, pelo lado neoliberal, a padronização da educação quer alinhar conteúdo curricular com avaliações nacionais censitárias - base nacional comum curricular, materiais de ensino impressos ou em plataformas online, avaliações censitárias anuais municipais, estaduais e federais). Embutida na desculpa de que isso conduzirá à garantia dos direitos de aprendizagem de todos os estudantes, encontra-se a necessidade de inserir as instituições educativas em um “mercado educacional” que, pela concorrência entre escolas, via exames anuais de desempenho dos estudantes, geraria “qualidade”. 2. Privatizar a educação por meio da destruição moral do magistério e da educação pública de gestão pública, viabilizando o uso de fórmulas que transferem recursos públicos por meio de processos de terceirização da escola pública - inicialmente para ONGs com finalidade não lucrativa para criar mercado. A seguir, caminhar em direção à implantação de vouchers que transferem dinheiro público diretamente aos pais, com a finalidade de que eles “escolham”, na condição de “clientes”, a escola para

seus filhos (pública de gestão pública, pública de gestão privada, privada ou “particular”, confessional, ou ensino domiciliar). Esse processo asfixia o financiamento público das escolas (e de sua qualidade) e fortalece o desenvolvimento do livre mercado educacional. 3. Juntamente com a privatização, promover uma “simplificação” na formação dos profissionais da educação, em direção a uma formação “pragmática”, ou seja, sua desqualificação, além de estimular a adoção de plataformas digitais de ensino (presenciais ou a distância) com impactos. (Anfope, 2021, p.20-21)

Os entrevistados seguem linhas diversas, não necessariamente conflitantes, de interpretações sobre a relação entre ND e política educacional. Paulo e Fernando analisam as recentes transformações na política educacional como retomada do modelo empresarial de educação dos anos 1990. Paulo, em específico, compreende que os governos petistas frearam a reforma empresarial iniciada em governos anteriores, o que não significa a inexistência dessas iniciativas no governo posterior (2003-2016) e após o golpe elas retornariam. Fernando também considera que as políticas educacionais dos anos 1990 são retomadas “porque não estava morto, tanto que ressuscitou”⁶¹.

Uma outra linha de pensamento estabelece a ND como consequência dos governos posteriores ao golpe, identificando a faceta mais liberal no governo de Temer e a faceta mais conservadora no governo de Bolsonaro. Nessa perspectiva, políticas como a Reforma do Ensino Médio, a BNCC e a BNCC-Formação se consolidam no primeiro governo através da participação de atores estratégicos ligados à agenda empresarial, enquanto no segundo governo

⁶¹ Nesse sentido, Paulo e Fabio afirmam: “Então, eu vejo, né, e os governos Lula e Dilma, e aí falando mais do recorte de 2010, aí já no primeiro governo Dilma, eu vejo que houve uma tentativa de uma freada no processo que já vinha de muita velocidade, uma perspectiva de uma política neoliberal em todas as áreas, principalmente no âmbito econômico, mas também desvelando nas políticas sociais, no caso da política educacional também, e que vinha desde o governo Collor, começo da década de 90, 98, ali no governo Fernando Henrique, e o governo Lula e Dilma, ele dá uma freada, mas eles não vão, ao meu ver, uma política neoliberal que vem avassalando, sendo avassalador na negação e na retirada de direitos.” (Paulo, Anfope); “As instituições, os institutos dos bancos, dos grandes bancos, começaram a influenciar a política de avaliação, de formação, na educação, da formação dos professores e valorização desses profissionais, e desconsiderando toda uma construção, toda uma produção que foi feita até então a respeito disso, e se fez moderno, assim retornando àquelas políticas do Banco Mundial, do FMI, da década de 90, ao contexto reformista da década de 90, muito parecido, como se tivesse no período de 2000, no período de 2002 até 2016, como se isso tivesse adormecido, porque não estava morto, tanto que ressuscitou, mas dessa forma, há uma retomada das reformas, naquele intuito totalmente neoliberal, do privado, do mercado influenciar totalmente as políticas educacionais, e trazer aqueles grandes enlatados e formatos e padronizações e engessamento, (incompreensível) e trazendo para a política educacional o único indutor de política como se fosse as avaliações de larga escala, e eles servem, em sua maioria, para standardizar, governos para poder propalar um crescimento, entre aspas, com uma métrica, uma régua, que não continue com a realidade, com os cotidianos escolar” (Fernando, Anfope). “Há necessidade de retornar, porque o cerne da necessidade de reforma, vem da reforma educacional e da política educacional da década de 90, que não foi rechaçada, ela não foi acabada, ela não foi morta, ela ficou adormecida e é retomada quando eles falam bem assim: nós vamos, vamos tentando até quando chegou, conseguimos o impeachment, vamos botar tudo pra quebrar, aí tem o retorno aí, e a perda de avanço e o retrocesso de quase 40 anos aqui com a política educacional.” (Fernando, Anfope)

os temas mais conservadores seriam manifestados através da Militarização das Escolas Públicas, do MESP, do negacionismo e do controle de conteúdo.

Eu acho que no governo Bolsonaro, né? Um pouco ainda no Temer a gente já começou a ver essa pauta crescer, mas isso no governo Bolsonaro ficou muito evidente, né? Muito presente. A militarização das escolas, a ideia, né? Junto lá com o Ministério da Damaris, sobre esse conceito do que é família, do que é moral, e o que é escola, o que é o professor, a professora desse papel, ficaram muito fortes durante esse período, né? Embora a gente tenha superado isso nesses últimos nove, dez meses, né? Em parte, a gente tenha conseguido superar, ou em alguns estados ter feito alguma resistência, esse discurso ainda está presente, né? (Natan).

Neste caso, é interessante notar uma tendência de se analisar a ND (Nova Direita) a partir de atores, partidos e projetos políticos específicos. Por exemplo, Natan identifica um conflito entre sujeitos conservadores e neoliberais no governo Bolsonaro, mencionando o Ministro Weintraub (de tendência neoconservadora) e Maria Helena Guimarães de Castro (de tendência neoliberal) como pontos de referência. Já Gustavo distingue a extrema direita da antiga direita através de seus expoentes políticos, como Aécio Neves e Jair Bolsonaro. Anfope (2016) identifica a aliança entre conservadores e neoliberais, na nova constituição do Ministério da Educação.

Então, a gente teve ali, durante o governo Temer, um crescente do neoliberalismo, né? Mas, na chegada do governo Bolsonaro, eles ficaram se batendo entre conservadores e liberais, né? Então, a gente foi percebendo esse movimento, né? Quando o Vélz entra, ele retira a diretriz 02 de 2019 de pauta, porque ele queria ver se tinha algum viés ideológico. Ele faz essa apresentação, e ele sai, e entra o Weintraub, e não coloca isso adiante, e o Conselho Nacional, dirigido pela Maria Helena Guimarães de Castro, é que retoma a rédea desse processo e coloca essa política, que ela é, evidentemente, privatista, né? (Natan, Anfope).

No caso da educação, esta composição conservadora-liberal, típica das coalisões neoliberais desde Margareth Thatcher, na Inglaterra, e Ronald Reagan, nos Estados Unidos, fica mais clara pela própria composição do atual Ministério da Educação, marcada por uma associação do PSDB com o DEM, para conduzir a política educacional brasileira. (Anfope, 2016, p. 23).

Então, veja só. Em 2014, quando o Aécio Neves perde as eleições, ele era o ícone da direita. Capitaneada por quem? Pelo PSDB. O partido sempre foi aliança com o PSDB. Então, nós estamos falando desse grupo político aí, é o grupo da direita. Eles não são extrema direita, eles só estão sem expoente. Ou seja, a Aécio Neves foi o último expoente da direita. Então, você pode imaginar que eles estavam mal representados (Gustavo, CNTE).

Gustavo percebe que existe distinção entre a direita tradicional (representada pelo PSDB) e a extrema-direita (caracterizada pelo autoritarismo associado ao governo Bolsonaro). Segundo Gustavo, em 2018, a direita clássica se aliou à extrema-direita na tentativa de recuperar o poder que havia sido interrompido em 2002.

Essa direita, mais clássica, como o PSDB e os outros partidos, PTB, eles, então, quando percebem que o candidato de centro-esquerda pode novamente ganhar as eleições de 2018, você tem que pensar, por exemplo, se o governo da Dilma foi estancado em 2016, significaria que eles ficariam apenas dois anos no poder. Já retomaria em 2018, de novo, um governo de centro-esquerda, ou seja, eles não tiveram sucesso no golpe. Por isso, eles, então, perdem a cabeça, eles, desesperadamente, vão abraçar tudo que de pior nós tivemos na política. (Gustavo, CNTE)⁶²

A análise de Gustavo se assemelha ao modelo de interpretação proposto por Borges e Vidigal (2023), quando se identifica, no escopo da ND, a direita clássica, apartidária e evangélica. Dessa forma, a ND é interpretada como um conjunto de sujeitos políticos que se manifestam mediante partido ou organizações políticas. Em resumo, foi observado que as análises dos entrevistados têm como objetivo identificar tanto os sujeitos e/ou atores que promovem esses projetos (neoliberais ou neoconservadores) quanto a relação entre eles (por exemplo, ministros e a recomposição dos representantes do CNE, o que indicaria, maior ou menor intensidade do neoconservadorismo ou neoliberalismo na gestão da política educacional).

Também é identificada a relação entre agendas neodireitistas e projetos educacionais específicos. Com base nisso, e partindo do pressuposto que o MESP, Militarização de Escolas Públicas, Educação Domiciliar, BNCC e NEM, são projetos atuais de caráter neodireitista, buscou-se identificar como tais projetos eram analisados pelos entrevistados e nos documentos, e se era possível identificar aspectos neodireitistas a partir disso. Entre os projetos mencionados, dois se destacaram pela densidade das menções entre os entrevistados e os documentos, a Militarização das Escolas Públicas e a Reforma do Ensino Médio.

⁶² Outro trecho no mesmo sentido: “Então, a direita estava perdida já em 2010, quando o Serra perde as eleições para a Dilma. De cara, eles percebem que não iriam mais ganhar as eleições. Então, quando chega em 2018, que novamente você tem o Lula (...) mesmo dentro da cadeia, com pouco tempo de campanha, o seu vice, que passou a ser o candidato, consegue chegar no segundo turno, e a direita perdeu a chance de ir para o segundo turno, essa direita se desespera [e se alia a Bolsonaro]” (Gustavo, CNTE)

A Militarização das Escolas Públicas não é novidade na política educacional brasileira, há iniciativas de âmbito estadual e municipal desde da década de 1990⁶³, mas é apenas em 2019 que um programa no âmbito federal é implementado. Instituído pelo Decreto n. 10.004 de 2019 e coordenado pela Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares, o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares foi uma das primeiras iniciativas de âmbito educacional promovido pelo então presidente Jair Messias Bolsonaro.

Entre os entrevistados e os documentos, a militarização das escolas públicas é, em síntese, definida como projeto autoritário, que descaracteriza a função da escola, sem embasamento teórico-pedagógico, e que se opõe a diversidade e a gestão democrática. Entre os argumentos para sua implementação, Maria⁶⁴ menciona a violência nas escolas.

Não só o que aconteceu em Blumenau, agora, dia 5 de abril, que ressuscitou o movimento da discussão da segurança da escola, porque a segurança da escola é um grande negócio hoje, tanto na [ruído] quanto na contratação de empresas privadas. Não tem uma solução pedagógica no nível de escola para resolver o problema da violência na escola. O que resolve é policial armado dentro da escola. O que resolve é colocar segurança privada na frente da escola, e financiado com dinheiro da educação (Maria, CNTE).

A primeira menção a militarização pela CNTE (2022) destaca seu aspecto conservador “Não por acaso, o Ministério apoia a militarização das escolas públicas, como forma de impor currículos e costumes conservadores”. (CNTE, 2022, p.41) O seu caráter excludente e negação do diverso/divergente é citado pelos entrevistados:

A questão da militarização... Na verdade, a militarização eu considero que é um desvio do papel da escola. Ele é um desvio. Porque a militarização foca na disciplina militar. Foca só na disciplina. E na obediência. Educação não é isso. A disciplina e a obediência são o resultado do processo educacional. Quando você lhe educa, automaticamente ele é disciplinado. Não no sentido de obediência, mas no sentido de respeito ao divergente. Mesmo que ele discorde da posição, mas ele respeita. E é parte da sociedade moderna que a gente vive. A gente vive numa sociedade plural e mesmo divergindo das pessoas, você tem que respeitar a opinião delas. Muito diferente daquilo que... E tem gente que não respeita. Pensa diferente e manda matar. Pensa diferente e manda perseguir. E é um pouco isso que acontece nas nossas escolas. Primeiro, quem pensa diferente é afastado de uma escola cívico-militar. Ele não se enquadra na linha de disciplina militar, não fica na escola militar. Esse é o primeiro elemento que está colocado (Maria, CNTE).

⁶³ Para se aprofundar no assunto buscar Santos e Alves (2022).

⁶⁴ Maria se refere ao ataque contra creche no Vale do Itajaí, que resultou na trágica morte de quatro crianças.

Então, é uma perseguição a quem buscava praticar uma educação livre, libertadora, que não fosse uma educação adestradora, que, na minha opinião, era o que eles queriam. Um modelo de escola militarizada, queriam robotizar toda a nossa juventude, promovendo uma padronização inconcebível na escola pública, que a gente considera que deve ser laica, deve ser uma escola democrática, com participação efetiva da comunidade, mas dos professores (Raul, CNTE).

Gabriela⁶⁵ destaca a despreparação pedagógica de policiais e PMs: “E aí você tem essas pessoas que às vezes estão lá, nem curso superior tem, tentando ditar regras pra quem tá no espaço da escola. Então isso é um desrespeito com o profissional de educação. É um movimento desrespeitoso” (Gabriela, CNTE). Nesse sentido, Paulo também aponta “(..) PMs aposentados, pessoas do exército aposentadas, (...) alguns até tem uma certa formação na área, mas a maioria não tem, vem ganhar um salário, uma bolsa maior que o salário do professor que atua na própria escola, para fazer um trabalho disciplinar?”. (Paulo, Anfope) CNTE em moção, resume essa questão:

O que não pode ocorrer é a intromissão, seja ela de quem for, mesmo que seja por definição de governo, de pessoas sem a devida formação profissional na gestão, assessoramento pedagógico, regências de salas de aulas e apoio escolar em suas quatro áreas de atuação (Infraestrutura Escolar, Alimentação Escolar, Multimeio Didático e Secretaria Escolar). Todos esses profissionais são responsáveis desde o desenvolvimento Intelectual das crianças ao desenvolvimento social, psicológico e afetivo que compõem uma base curricular que leva em consideração, além dos conteúdos, todas as relações produzidas entre os comportamentos, atitudes, respeito às diversidades, valores e cultura, compreendendo a educação no seu sentido amplo. Abaixo a militarização da educação pública! (CNTE, 2022, p. 162).

A disciplina como mecanismo pedagógico é questionado por Gabriela, Paulo, Raul e Maria. Não há função educacional, nem de prevenção a violência. Anfope (2018) aponta as incongruências entre educação e segurança pública.

A concepção de mundo, pedagógica, de formação humana e projeto de escolarização visando à emancipação humana, difere radicalmente do projeto das Forças Armadas, pois são visões completamente distintas, antagônicas e incompatíveis em suas práticas sociais, com um corpo técnico e de profissionais completamente diferentes (Anfope, 2018, p.35)

⁶⁵ Gabriela também identifica que “eles podem sim ter parceria com o espaço da escola, no sentido de trabalhar com projetos, de fazer palestras e tal. Isso aí, eu acho que é uma parceria certinha. Inclusive, isso é muito bem-vindo, e uma forma respeitosa de contribuir com o processo educacional dos estudantes que estão ali ainda no processo de formação. Agora, eles vindo pra dentro da escola, sua inserção na escola, porque pra nós, na nossa concepção, o processo democrático passa pela gestão democrática da escola (Gabriela)

Então quando a segurança pública, indo nesse modelo de militarização das escolas, vão lá pra dentro das escolas, isso pra mim nada mais é do que um atestado de fracasso, de que eles falharam. Eles falharam tanto que eles querem ir lá pra dentro da escola, e tentar ditar regras lá dentro. Então esses meninos, como se a presença deles, o uso da farda militar fosse impedir a questão da violência, do tráfico e etc. e tal. (Gabriela, CNTE)

Como eu falei, disciplina não é separado do todo da escola, o aluno não se separa. Esse binômio, como se a escola pudesse dar conta, como se a educação, um ato de educar fosse um ato específico de preencher de conteúdo um aluno vazio, e que um processo de formação militar dos corpos...eu acho extremamente violento, implica totalmente no trabalho docente, eu diria que essa é uma bizarrice que tomou forma mais ampla, está em vários estados, está aqui no Distrito Federal, precisa ser combatida. (Paulo, Anfope)

O processo de militarização das escolas públicas nos últimos anos tem se sustentado em dois argumentos de caráter neoconservador: primeiramente o enfrentamento da violência na escola, e que, entre outros efeitos imediatos, seguiria a teoria das janelas quebradas, ou seja, a eliminação de uma infração menor (na escola) impediria infrações maiores (na sociedade); e em segundo, o aumento da qualidade educacional, com base em experiências anteriores, justificada pelo disciplinamento e retirada dos “frutos podres”, ou seja, retirada ou adequação de alunos “inadequados” que teriam efeitos negativos sob alunos interessados⁶⁶. Em 2023, Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), foi finalizado sob o argumento de insipiência de resultados considerando os custos investidos, entretanto, muitos estados (RR, DF, MT, SC) tem dado continuidade a militarização, ainda que se questione seus efeitos educacionais. A Anfope em 2018 já afirmava:

A nota finaliza⁶⁷, destacando que estudos demonstram que a Educação das Escolas militares não é a melhor, e, quando resultados positivos são mencionados⁶⁸, omitem-se as diferenças de salários, as condições de trabalho, carreira, normatização e estrutura, sob cuja base se desenvolve o projeto de

⁶⁶ No quesito pedagógico pesquisa de Benevides e Soares (2016), apontam que os resultados de desempenho escolar das escolas militares em comparação a outras escolas públicas com estruturas mais elevadas, apontam o mesmo desempenho – no contexto da pesquisa usou-se como referência o desempenho em matemática. Ou seja, não há indicativos de que o modelo militarizado pautado na hierarquia e na disciplina, seja o responsável pelos bons desempenhos escolares. O estudo analisou as escolas militares.

⁶⁷ Se refere a nota elaborada pela Anfope – Bahia divulgada em 17/03/2018, se posicionando contra a proposta de instituir no Estado e nos municípios da Bahia a militarização das escolas públicas.

⁶⁸ Anfope menciona em um outro momento: Este fenômeno é relativamente recente e não se confunde com a secular existência de escolas militares no país, em todos os estados da federação, ligadas ao exército ou às PMs, seguindo legislação e administração próprias, plano de formação e de carreira de acordo com suas corporações, entre outras especificidades, segundo seus próprios princípios e sistemas, e destinadas à formação de futuros quadros militares.

escolarização de escolas militares e o projeto de escolarização das escolas públicas, laicas, socialmente referenciadas.

É importante recuperar que, enquanto ideologia, a ND cria determinadas necessidades com base no falseamento ou distorção da realidade, o que fundamentaria soluções de cunho moralizador, aceitas e demandadas pela sociedade. Gustavo aponta algumas contribuições para a manutenção desse projeto:

Isso é reserva de mercado. E tem gente na educação que defende os militares, que defende a militarização da escola. Vem marchando, batendo continência, tipo robozinhos. Então, assim, essas pautas, por elas estarem envolvidas numa condição de uma outra pauta, chamada pauta moral, em que vai de encontro a necessidades urgentes da população, inclusive dos pais e mães, que é, eles não estão dando conta de educar os filhos em casa. Entendeu? E jogam essa responsabilidade pra escola. E a escola não consegue. Então, pra eles, qualquer proposta que venha do ponto de vista externo, como uma grade, como uma coisa que vai condicionar a formação do aluno, do ponto de vista de fazê-lo se encaixar nos parâmetros da civilização, da obediência cega, eles vão aceitar (Gustavo, CNTE).

A militarização das escolas públicas é justificada por uma visão conservadora dos desafios escolares, que além de negar a diversidade e criminalizar os mais pobres, atribui a responsabilidade pelo fracasso escolar ao aluno e às famílias. Essa negação do caráter multifatorial, tanto da violência escolar, quanto do baixo desempenho em exames censitários das escolas mais pobres (é importante lembrar que as escolas militarizadas são destinadas aos filhos das famílias pobres), reflete uma tendência individualizante de tratar e lidar com a pobreza e as desigualdades sociais (Duarte, 2023).

Se recuperarmos a tese de Brown (2019) sobre a esfera pessoal protegida, a militarização das escolas públicas talvez seja a manifestação mais concreta sobre espaços autorizados pela ND de intervenção por parte do Estado numa lógica neodireitista, seja no campo do controle, por meio do disciplinamento, seja no campo do investimento público, considerando que a atuação no campo das políticas públicas se restringe a políticas focalizadas e com critérios morais. É válido também questionar quais são as especificidades brasileiras que possibilitaram a efetivação desse projeto, considerando que não há experiências semelhantes no restante da América Latina. (Yannoulas, 2024)

O segundo tópico amplamente comentado e associado à ND é a Reforma do Ensino Médio⁶⁹. Entre as análises, destaca-se a aprovação autoritária, sem diálogo com as entidades representativas, o dualismo educacional, e o falseamento dos argumentos para sua implementação. A respeito dos seus efeitos para segregação educacional, Anfope⁷⁰ afirma:

A MP 746/2016 (PL n. 34/2016) institui a fragmentação do ensino médio em “itinerários formativos específicos”, os quais, além de ferir o direito ao conhecimento para todos os estudantes que se encontram no Ensino Médio público, poderá provocar uma grande segregação escolar, criando percursos formativos e curriculares diferenciados para aqueles que se destinam ao trabalho produtivo e para os que seguem sua formação em nível superior – em outras palavras, escolas para ricos e escolas para pobres. (Anfope, 2016, p.26)

Não é à toa porque o projeto de educação dele, e aí eu digo que o projeto era justamente o projeto de transformar esse país num país onde a escola, os alunos fossem robotizados, a reforma do ensino médio, uma reforma para a escola dos pobres, uma escola pública por pobre, portanto, uma divisão que tem condições, vai ter uma boa escola que vai ganhar uma formação ampla, tem várias dimensões. Ao aluno da escola pública aplica-se a reforma do ensino médio, que é um verdadeiro estelionato, tá certo? (Raul, CNTE).

O Movimento Todos pela Educação foi um dos sujeitos estratégicos na idealização e aprovação da lei – assim como a BNCC –, e os argumentos centrais adotavam, como pano de fundo, o auto índice de evasão escolar justificado, principalmente, pelo desinteresse dos alunos, que buscavam, entre outros, maior capacidade de inserção no mercado de trabalho. Ao analisar os discursos legitimadores da aprovação do NEM, Andrade (2022) sintetiza:

Nessa lógica, a baixa qualidade da educação, a evasão e/ou a dificuldades de aprendizagem têm como base, portanto, esse modelo que culmina ou no abandono, porque os jovens não veem sentido na escola, e/ou nos baixos desempenhos, mesmo que a frequentem (Andrade, 2022, p.154).

⁶⁹ A discussão do notório saber e da BNCC, que se relacionam diretamente com a Reforma do Ensino Médio, será discutida no tópico 3.3.

⁷⁰ Outros trechos nesses sentido incluem: “Nesse sentido, a ANFOPE reivindica, junto com as demais entidades do campo educacional, a imediata revogação da Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que desorganiza o Ensino Médio, instituindo um processo de precarização, fragmentação e aligeiramento da formação; além de descaracterizar sua oferta como Educação Básica e direito de todos, em um evidente retrocesso que compromete a qualidade da educação ofertada e a formação da maioria dos jovens brasileiros. Acentua, ademais, o dualismo educacional, impondo um apartheid social dos mais pobres”. (Anfope, 2018, p.21) “De modo também perigoso, o golpe avança sobre o currículo das escolas. E o mais grave atentado à juventude e à organização curricular dos últimos tempos tomou forma através da MP 746. A reforma antidemocrática do ensino médio possui caráter eminentemente fiscal e propõe reduzir disciplinas e a carga horária das áreas de conhecimento geral que compõem a BNCC” (Anfope, 2017, p.48)

A partir desses discursos, a autora ressalta o caráter de “urgência” que justificou a aprovação do NEM no governo Temer, descartando os anos de discussões desenvolvidas pelas entidades representativas e demais movimentos sociais⁷¹. O NEM é apresentado como solução para a desmotivação dos alunos e o baixo nível de produtividade do trabalhador brasileiro⁷², tendo como objetivo superar o “inchado e ultrapassado” currículo, possibilitando o “protagonismo” dos alunos e incentivando suas escolhas, além de ofertar disciplinas mais alinhadas com o mercado de trabalho. Nesse sentido, os entrevistados, a Anfope e a CNTE, questionam a validade desses argumentos:

Porque aí, na realidade brasileira, tem todos aqueles itinerários formativos, eu não vou nem entrar na discussão do aspecto político, ético, educacional do poder. Mas só pode dizer que é tão mentiroso que num país onde você tem mais da metade dos municípios com apenas uma escola de segundo grau, tá certo? A escolha, aquela liberdade de escolha, é mentira (Raul, CNTE).

E uma das críticas feitas é que potencialmente, parte dessas horas seriam feitas à distância. Primeiro vamos esclarecer. Houve um aumento de carga horária. Está previsto esse aumento gradativamente. No entanto, a formação geral foi reduzida. Você tem consciência disso. Nós tínhamos 2 .400, 3 vezes 8, 24, 3 anos de duração do ensino médio, 800 horas no mínimo, 2 .400 horas. Agora são 1 .600. E vai chegar a 4 .000. Mas vai chegar a 4.000 pra quê? Pra comportar todos esses itinerários, chamados itinerários formativos, que na verdade são itinerários que vão enganar, é um falseamento da realidade de formação do estudante, enganando que vai dar ele liberdade de escolha e capacidade de estudo, quando isso não acontece. Sabe por quê? Porque o processo de formação básica, ele é estruturante do ponto de vista das relações com as práxis da mente (Gustavo, CNTE).

Ressaltamos que tal proposta não obriga as redes de ensino a oferecer os 5 itinerários formativos, logo os estudantes não terão o direito de escolha sobre qual percurso seguir, sendo enganosa a propaganda do governo sobre o direito de escolha dos alunos. A reforma apresenta ainda uma falsa justificativa de que a proposta traz um currículo mais flexível e atraente para o aluno, que

⁷¹ Essa discussão será retomada no tópico 3.5

⁷² Neste caso, Andrade (2022) recupera posicionamento do CNI (Conselho Nacional das Industrias): “Novo patamar de competitividade do Brasil depende de maior qualidade da educação. Um desafio antigo que impacta diretamente na inserção dos brasileiros no mercado de trabalho, na produtividade da indústria e em sua capacidade de inovação. Em prol da produtividade e inovação, o Mapa Estratégico da Indústria indica outras metas educacionais a serem cumpridas nos próximos quatro anos: é preciso investir na melhoria da qualidade da educação básica, na formação de engenheiros e tecnólogos e na ampliação da formação profissional – concomitante com o Ensino Médio e com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). (...) a proposta é que, até 2022, o Brasil melhore sua pontuação no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), de 395 para 473, e sua nota média no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), de 4,6 para 5,6. Esses avanços podem ser alcançados a partir de iniciativas como a formação continuada de docentes, a ampliação da aprendizagem profissional e a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (CNI, 2018a, s./p apud Andrade, 2022, p.101).

possa reduzir as taxas de evasão, pois a “reforma”, de fato, vai aprofundar a dualidade do Ensino Médio e o apartheid social dos jovens pobres, negando-lhes a oferta dessa etapa em igualdade de condições, favorecendo ainda mais a mercantilização do ensino. (Anfope, 2016, p.26)

É também comentado a estreita relação entre a reforma do ensino médio e inserção de instituições privadas de interesse empresarial, por meio das trilhas formativas e terceirização da carga horária⁷³:

Principalmente o que a gente está vendo hoje no novo ensino médio, nos itinerários formativos, onde existe uma possibilidade de parte disso vir para a educação à distância ou em parcerias (Paulo, Anfope)

A edição da Medida Provisória nº 746/2016, a despeito do pretexto de reformar o ensino médio no Brasil, pavimenta o caminho e cria as condições legais e institucionais para a privatização por completo da educação básica no Brasil. Todos sabemos que a apresentação dessa MP não está desconectada do restante das medidas tomadas por este governo sem voto que se instalou no Palácio do Planalto, desde o *impeachment* sem crime de responsabilidade da Presidenta Dilma Rousseff: assim como todas as medidas tomadas por este governo golpista, essa MP 746 retira direitos e abre caminhos para a exploração do setor privado na prestação dos serviços públicos (CNTE, 2017, p. 144).

A organização dos itinerários formativos e a distribuição da carga horária aprofunda a formação minimalista dos estudantes voltada para os interesses do mercado, bem como contribui para a desprofissionalização da profissão docente, entre outros motivos, pela introdução do Notório Saber (CNTE, 2022, p. 47).

Supõe-se que a Reforma do Ensino Médio⁷⁴ é amplamente problematizada pelos entrevistados, considerando que no período da coleta de dados (agosto a novembro de 2023)

⁷³ É importante mencionar que ao longo das discussões no atual governo, o TPE insiste para que a essência do NEM não seja alterada: Durante todo o processo de discussão em relação aos ajustes necessários nas normativas do “Novo Ensino Médio”, o Todos Pela Educação defendeu que a “essência” da reforma fosse mantida, isto é, os seus três principais fundamentos: i) a expansão da carga horária, inicialmente de 2.400 para 3.000 horas (total nos 3 anos) e, posteriormente, para 4.200 horas; ii) a flexibilização curricular, com a combinação de uma parte comum (a chamada “formação geral básica”) com outra diversificada (os chamados “itinerários formativos”, agora “rebatizados” como “percursos de aprofundamento e integração de estudos”); e iii) maior articulação do Ensino Médio com a Educação Profissional e Tecnológica.” (Todos pela Educação, 2023, p.5)

⁷⁴ Em relação ao NEM, outras questões foram recuperadas, que não poderão ser aqui aprofundadas, mas que se destaca o adoecimento das professoras em razão da reforma, e o afastamento de docentes que não se adaptaram ou não apoiavam o NEM. Sobre adoecimento, Natan comenta: “A gente tem acompanhado aqui no Ceará um grupo que tem levantamento e sobretudo agora, depois da reforma do ensino médio, quantidade de professores que têm pedido licença por adoecimento cresceu enormemente, seja por falta da pressão que estão vivendo em função de

encontrava-se em discussão a revogação do novo ensino médio que apresentava resistências desde o governo de transição.⁷⁵ Possivelmente, também pela simbologia: se o impeachment de Dilma Rousseff, em agosto de 2016, pode ser visto como emblema da ascensão da ND na esfera pública do país, o Novo Ensino Médio, decretado pelo então presidente Michael Temer, sinalizou ruptura definitiva com a democracia participativa no campo educacional. A mobilização social de diferentes segmentos da sociedade, não apenas do campo educacional, evidenciava uma reação nacional contra a medida provisória, que levantava, além de questionamentos sobre suas finalidades, a forma pelo qual foi aprovada. A Reforma do Ensino Médio foi a primeira medida aprovada no campo educacional após o golpe de 2016, evidenciando a urgência da aprovação do projeto pelos novos dirigentes não-eleitos. Nesse sentido, Anfope (2018) analisa:

A Reforma do Ensino Médio: retrocesso desde a edição da Medida Provisória nº 746/2016, a Anfope posicionou-se, de forma veemente, contra a imposição de uma “reforma do Ensino Médio” autoritária e excludente, que desconsiderou o conhecimento acumulado sobre tal etapa educacional e as discussões em curso, inviabilizando o diálogo com as instituições formadoras e entidades científicas do campo da educação (Anfope, 2018, p. 31).

A Reforma do Ensino Médio é estratégico na análise de diversos aspectos do processo de recrudescimento da ND no campo educacional e, quiçá, caso paradigmático para identificar as estratégias, táticas e finalidade da ND na educação. As intensas mobilizações talvez se justifiquem pelo ensino médio no Brasil ser alvo de projetos educacionais extremamente distintos. A respeito Yannoulas conclui:

Nessa discussão, observa-se a disputa entre dois projetos de sociedade: os liberais-conservadores insistem na formação para o ofício empreendedor, enquanto os setores progressistas propõem uma formação ampla e na perspectiva da emancipação política, uma educação republicana que promova a cidadania acima de qualquer interesse econômico. Essa tensão gerada pelo

ter que se reorganizar em um trabalho que vinham fazendo há anos, um trabalho muito incerto, muito inseguro, e que eles não tiveram formação.

⁷⁵ Nesse sentido, Maria comenta: “Um exemplo concreto é o novo ensino médio. Você acompanhou... O governo não queria nem pensar. Não entrou no relatório final do governo de transição a revogação do novo ensino médio. Não estava no relatório final, porque foi o tema mais debatido e mais polêmico naquele grupo de trabalho. E agora o governo partiu para uma consulta pública. Nós atuamos fortemente nessa consulta pública. Nós preparamos orientações para os trabalhadores em educação poderem responder à consulta pública. E está aí o resultado.” (Maria, CNTE)

binômio economia-democracia pode ser observada na discussão sobre a reforma do ensino médio que terminou com a imposição autoritária da primeira perspectiva e levou à negação de direitos (reforma que foi empreendida por todos os governos da ND) (Yannoulas, 2024, p.20).

O Ensino Médio é segmento rico em conflitos por sua relação direta com a esfera produtiva, não atoa, Zan e Krawczyk (2019) relacionam a reestruturação do ensino médio com a reforma trabalhista e previdenciária. Compreendemos que essa relação é estratégica para os setores neodireitistas, pois a (des)regulação do trabalho é necessária para novas formas de acumulação do capital, dependente da construção de consensos para manter a roda produtiva e de exploração circulando. Nesse sentido, a Reforma do Ensino Médio prega pela responsabilização dos indivíduos, o auto empreendimento e empreendedorismo, a fim de se alinhar com as tendências de desregulamentação do trabalho.

Para Leher (2023), o NEM e a BNCC foram conquistas do Todos pela Educação ao ocupar o Ministério da Educação após Golpe de 2016. Aqui se evidencia uma outra característica simbólica do NEM e que sintetiza a dimensão antidemocrática da ND: negação dos fundamentos democráticos liberais, em prol da aprovação dos seus interesses, deixando nítido que os valores democráticos se tornam mera formalidade.

A questão da ideologia de gênero é superficialmente tratada, normalmente associada aos mecanismos de controle de conteúdo⁷⁶. Já a Educação Domiciliar, ainda que não seja assunto latente nos documentos, é discutido com algum nível de profundidade por Paulo e Gabriela. É comentado a partir de duas análises: como projeto de negação da obrigatoriedade escolar que fere o direito à educação, e como manifestação da sobreposição dos interesses das famílias, interessadas em garantir distanciamento de determinados temas e conteúdo, o que privaria os alunos da socialização e acesso ao diferente⁷⁷.

⁷⁶ O único entrevistado a mencionar o projeto é Natan “Ela constitucionalmente é laica e para todos, então não se deve qualificá-la por meios religiosos ou sexistas. Então, quando a gente fala ideologia de gênero, é um termo cunhado pela religião, por um processo religioso de controle desse povo (...) O golpe traz bases conservadoras, que potencializa esse processo da ideologia de gênero, da questão religiosa, da questão da pobreza, e desqualifica toda a política educacional para essa população, que foi se potencializando nesses 12, 13 anos de um governo popular. Então, há um crescimento dessas políticas de ações afirmativas, políticas identitárias, políticas sociais, assistencialistas, mas que foram crescendo, que foi dando vazão, foi dando direito a essa população. E acabava-se, então, um período de privilégios brancos, ricos então periféricos”.

⁷⁷ A CNTE, traz o debate uma única vez em “Não por acaso, o Ministério apoia a militarização das escolas públicas, como forma de impor currículos e costumes conservadores, e a Educação Domiciliar (homeschooling), proposta amparada na pseudodefesa dos interesses familiares de manterem seus filhos e filhas a salvos do que autodenominam “ideologia de gênero” e “marxismo cultural”. Essas expressões cunhadas por movimentos reacionários, e que ganharam dimensão mundial com a ascensão da extrema direita em vários países, visam a sobrepor os interesses das famílias aos da coletividade, especialmente aos currículos escolares (CNTE, 2022, p.42)

A questão da escola domiciliar, o Home Schooling, eu vejo como um perigo muito grande no país onde a gente teve um processo de industrialização tardia, de universalização da educação tardia (Paulo, Anfope).

(...) por exemplo quando o pai não quer que a criança se misture com outras crianças, então isso é um prejuízo muito grande pro próprio estudante que tá no processo de formação. Essa não convivência com o diverso, com o diferente. (...) Ele priva os pais, priva esses estudantes, essas crianças de ter uma mente mais aberta, uma visão mais global, mais ampla de mundo, de sociedade, de homem, de mulher, de criança, de todo o processo (Gabriela, CNTE).

A tentativa de regulamentação da Educação Domiciliar aumenta a partir de 2015, e se, ainda mais no Governo Bolsonaro. Os argumentos para sua aprovação se sustentam principalmente na tese da liberdade de escolha parental. Alencar e Yannoulas (2022) destacam o caráter antissocial (neoconservador) e individualista (neoliberal) do projeto, localizando a amálgama entre as duas vertentes ao identificar que o discurso de liberdade de escolha (no caso, a liberdade de comprar um determinado produto educacional) se associa a negação do caráter social da educação. Nesse sentido, a ND não trata apenas da defesa de interesses individuais – ou seja, mais próxima de uma perspectiva liberal – mas ela, enquanto amálgama, é antissocial. Se aproximando dessa perspectiva, Paulo localiza a escola como equipamento solidário, de acesso a diferentes direitos sociais, configurando a Educação Domiciliar como um ataque ao direito da criança.

É perverso porque a escola no Brasil,(...) ela é o principal equipamento que está na maioria das comunidades, com acesso não só ao direito à educação, mas muitas vezes você tem ali um acesso à saúde de maneira acoplada à escola, você tem um equipamento cultural de lazer esportivo da escola numa periferia, numa comunidade rural, a escola é o equipamento solidário que está ali colocado. (...) boa parte dos direitos das crianças e adolescentes conseguem ser minimamente garantidos, ela tendo acesso à escola, porque na escola você pode também acionar o conselho, você pode acionar o sistema de assistência social, o sistema de saúde (...). Para mim, o fato de não estar indo para a escola já é uma violação de um direito fundamental, (...) educação é um direito fundamental, então ela não poderia estar fora desse acesso (Paulo, Anfope)⁷⁸.

⁷⁸ Trecho completo: “E aí o homeschooling vem com uma lógica muito perversa, ao meu ver, que é agora que a gente tem um direito à educação universalizada, você tem uma tentativa de parcela da sociedade de garantir que o aluno não estende na escola de alguma maneira. É perverso porque a escola no Brasil, por mais defeitos que ela possa ter, ela é o principal equipamento que está na maioria das comunidades, com acesso não só ao direito à educação, mas muitas vezes você tem ali um acesso à saúde de maneira acoplada à escola, você tem um equipamento cultural de lazer esportivo da escola numa periferia, numa comunidade rural, a escola é o

Observa-se que as análises não mencionam a mercantilização da educação, o que surpreende, considerando os vínculos estreitos entre a educação domiciliar e compra de serviços educacionais, seja com pacotes e plataformas educacionais, e possibilidade de surgir serviços de planejamento e fiscalização. Identificou-se que o MESP, Educação Domiciliar e Militarização das Escolas Públicas são mais associados às pautas morais (disciplinamento, controle de conteúdo e desqualificação das professoras), e a Reforma do Ensino Médio e a BNCC às pautas mais neoliberais (preparação e adequação para o mercado de trabalho, avaliação massificada e transferência de recursos para o setor privado). Por exemplo, ao falar da Escola Sem Partido, Fernando afirma:

Escola Sem Partido, na realidade, ele é o maior dos projetos, porque a Escola Sem Partido é sem partido de esquerda, é sem partido progressista. Ele é o escola com partido, a escola conservadora, a escola para um determinado público, a Escola Sem Partido, foi uma das maiores vitórias que nós tivemos e isso sempre de uma forma muito, como que eu vou dizer, muito coletiva, por isso que eu falo dos movimentos sociais e movimentos de pesquisa, das universidades profissionais de educação. (Fernando, Anfope)

O que, no entanto, não significa identificar apenas uma das facetas (neoliberal ou neoconservadora) da ND em projetos específicos. Por exemplo, Maria fala sobre o MESP:

Eu espero que o Congresso não aprove, mas ela faz parte deste projeto dele de desqualificar, de desmoralizar a educação pública. Por quê? Porque a educação pública consome um quarto dos recursos dos governos municipais e

equipamento solidário que está ali colocado. Primeiro, tem esse aspecto do próprio direito à educação, você tem um outro aspecto que é notório, que boa parte dos direitos das crianças e adolescentes conseguem ser minimamente garantidos, ela tendo acesso à escola, porque na escola você pode também acionar o conselho que tem lá, você pode acionar o sistema de assistência social, o sistema de saúde, a escola acaba sendo esse espaço ali colocado e dentro de casa uma criança que está sendo abusada, uma criança que está sendo violentada, contendo seus direitos. Para mim, o fato de não estar indo para a escola já é uma violação de um direito fundamental, inclusive eu acho que é inconstitucional, porque a Constituição está ali que a educação é um direito fundamental, então ela não poderia estar fora desse acesso. Então você expõe muito mais as crianças a um trabalho infantil, a uma outra violação de direito, estando fora e sem falar que tem os interesses, o interesse por trás disso e que vem avançando vem nessas duas perspectivas, uma perspectiva elitista, de uma elite achar que ela pode dar conta da formação do seu próprio filho de uma maneira ampla, e isso você impede que os alunos e os estudantes convivam com a realidade completa de uma escola, uma escola pública ainda melhor ainda, porque você tem acesso ali à diversidade do país, você vai criando uma casta, as escolas particulares já são umas bolhas e as crianças e adolescentes não têm o acesso ao Brasil real, e aí [incompreensível] vai fazer ainda mais isso, então você tem a perspectiva elitista e você tem uma perspectiva conservadora, de achar que vai diminuir a questão do trabalho docente, da funcionalização do trabalho docente, achar que qualquer pessoa pode dar conta de uma educação escolarizada do filho.” (Paulo, Anfope)

dos governos estaduais. Então, quanto mais desqualifica, quanto menos aluno, quanto mais os pais não confiem na escola pública, mais os pais vão procurar na rede privada uma vaga para os seus filhos estudarem. E com a escola pública esvaziada, fecha a escola, demite professores, menos investimento no poder público na educação. Então, ela tem esse viés, na verdade. (Maria, CNTE)

A fala de Maria evidência a necessidade de ultrapassar as características mais isoladas e aparente dos projetos neodireitistas e identificar as intencionalidades que ficam mais nítidas quando visualizados como projetos educacionais vinculados a um determinado projeto societário.

3.3 Os mecanismos de controle do trabalho docente

Adotou-se como hipótese que as recentes transformações nas formas de controle do trabalho docente mesclariam formas cooperativas com formas mais coercitivas, visando naturalizar formas mais “radicais” de regular a educação brasileira e controlar as professoras. Sendo assim, o processo de recrudescimento da ND na política educacional brasileira, não apenas controlaria o professor pela subjetividade e mecanismos externos como o currículo, pacotes educacionais e avaliações massificadas, mas afetaria sua autonomia intelectual por meio da desmoralização e questionamentos em relação a sua especificidade pedagógica. O próximo tópico sistematiza os mecanismos de controle identificados pelas entidades e entrevistados, visando identificar se eles se alteraram ao longo da última década.

3.3.1 Desqualificação e desprofissionalização docente: Certificação do Magistério e Notório Saber

O debate da desqualificação e desprofissionalização docente, como demonstrado anteriormente, articula-se com o movimento de diminuição da autonomia e simplificação dos processos de trabalho das professoras. Da mesma forma, relaciona-se com a desprofissionalização quando retira exclusividade do trabalho pedagógico e/ou afasta as discussões teóricas/epistemológica da educação. O alcance do estatuto profissional das professoras está intimamente vinculado com a formação básica em nível de graduação e

valorização docente. Na atualidade, há iniciativas que desqualificam com mais ou menos intensidade o trabalho docente como a complementação pedagógica e a inserção do notório saber. Como pano de fundo, há a desmoralização dos cursos de pedagogia/licenciatura, questionando-se a “eficiência” dos métodos pedagógicos ou pensadores de referência, como Paulo Freire.

Esse movimento não é recente, ele se localiza em outros projetos educacionais, presente desde os anos 1990 e que permaneceram no governo progressista posterior. Exemplo disso é a discussão sobre certificação docente, especialmente presente nos dois primeiros documentos da Anfope (2010, 2012), que reflete o embate contra políticas instituída no governo Lula, como a Exame de Certificação de Professores e a proposta de um Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores desenvolvidas em 2002 e 2003, propostas articuladas até então com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2003). Tal proposta é vista pela Anfope como herança do governo FHC. O debate da certificação docente se manteve em pauta em todo o governo Lula, que por meio da “portaria normativa MEC n.º 6, de 28/5/2009, que instituiu o Exame Nacional de Admissão de Docentes significa a recuperação velada do conceito de certificação de competências” (Anfope, 2010, p. 33). A entidade em diversos trechos se posiciona contrária, associando-a a paradigma educacional neoliberal:

(...) elucidaram-se as razões pela qual a Anfope solicitou ao Ministro da Educação, em audiência pública, a revogação da Resolução CNE/CP n. 1/2002, com sustentação em seu arrazoado registrado em Of. n.20/Anfope, de 10/06/2010. Assim, explicitou-se que a Associação mantém resistência aos marcos regulatórios e mecanismos de certificação de competências de professores, como, por exemplo, o art. 16 da supracitada Resolução e a Portaria n. 1.403, de 09/06/2003, do Ministro Cristovam Buarque, que instituiu o “Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores”, dando destaque ao mérito profissional no processo de certificação (art. 1º, inciso I), que compreende “o Exame Nacional de Certificação de Professores” (Anfope, 2010 p. 17).

O movimento de certificação do trabalho docente está intimamente vinculado com os princípios das reformas educacionais dos anos 1990, especialmente no que tange as avaliações massificadas e é, inclusive, uma das 14 estratégias sugeridas em 2002 no Seminário Internacional “Desempenho dos professores na América Latina e Caribe: novas prioridades”, fortemente influenciado por organismos multilaterais. De acordo com o Documento de 2014 da

Anfope, a certificação vincula-se potencialmente às estratégias que visam a flexibilização do trabalho docente, recuperação do conteúdo meritocrático e o caráter técnico-instrumental do trabalho docente:

Essa luta vincula-se a defesa da profissionalização do magistério, combatendo a ideia de flexibilização da profissão que se materializa em propostas como o Exame Nacional de Ingresso e de certificação docente extensiva a qualquer profissional bacharel em outras áreas de formação (Anfope, 2014, p. 6).

O movimento dos educadores e em particular a Anfope tem se posicionado de maneira firme contrária à concepção meritocrática que vem informando as políticas de formação de professores em vários estados e municípios, via concessão de bônus e premiação das escolas, agora inclusive, com possibilidades de ser transformada em lei com a Estratégia 7.36 do PNE aprovado em junho deste ano. Nossa luta contrária a implementação do processo de certificação de professores, desenvolvida em 2003, denunciou o conteúdo meritocrático e o caráter técnico-instrumental do trabalho docente que a proposta implicava, mas não foi suficiente para extinguir de vez as intenções de retomá-las (Anfope, 2014, p. 46).

Os debates em torno da certificação não é apenas uma crítica aos sistemas de avaliação custosos e ineficientes, mas, principalmente, à desqualificação do trabalho docente e pedagógico mediante mecanismos de formação precária e até inexistente. Com a Reforma do Ensino Médio em 2016, a pauta de desqualificação docente tornou-se nítida com a figura do Notório Saber, a qual possibilita a inserção de outros profissionais sem formação pedagógica no quadro de trabalhadoras docentes. Se na década anterior um conjunto de políticas foram desenvolvidas para garantir formação e especialização, especialmente de professoras sem ensino superior ou segunda licenciatura, o notório saber surge como uma das primeiras propostas do governo golpista e concretiza a exclusão do saber pedagógica nas novas áreas de conhecimento do NEM. Nesse sentido, a lei propôs mudança na LDB art. 61, incluindo entre os profissionais da educação:

Profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36.

A articulação entre esses dois elementos é evidenciada tanto pelos documentos quanto pelas entrevistas. No documento da CNTE de 2017 consta a seguinte afirmação: “Ou seja: o objetivo é desprofissionalizar o magistério. Ao autorizar que qualquer pessoa com “notório saber” possa lecionar, independentemente de sua formação, prejudica-se a qualidade do ensino, acabando com as licenciaturas e enfraquecendo a própria profissão de professor” (CNTE, 2017, p.32).

Ao longo dos 6 (seis) documentos analisados da Anfope, a discussão sobre desprofissionalização docente se articulava com os permanentes movimentos de certificação do trabalho, não apenas ao definir quem pode e como pode exercer a profissão de pedagogo ou licenciatura, mas articulada a desqualificação e fragmentação, com base na desvinculação da definição de trabalho docente à docência e/ou simplificação dos processos de trabalho por meio da ressurreição da pedagogia da competência e/ou neotecnicista. As professoras não possuem conselhos de regulação ou lei de regulamentação da profissão – inclusive objeto de críticas da categoria⁷⁹ – de forma que as atribuições e espaços socio-ocupacionais são definidas pelas diretrizes curriculares de formação, e assim sendo, o estatuto profissional é dado pela formação superior. Aqui se localiza a importância da Base Nacional Comum, proposta histórica da Anfope, que visa oferecer uma base de referência para os cursos de formação, sem afetar a autonomia das entidades formadoras. Nesse sentido, compreendeu-se que qualquer tentativa de certificação do trabalho docente, seja mediante provas, seja pela criação de órgãos regulatórios como conselhos profissionais, fere a autonomia e a pluralidade de ideias pedagógicas, tornando-se mecanismos de controle do trabalho. A figura do notório saber, entretanto, não apenas nega a formação, mas inclui, na escola e nas salas de aula, profissional sem formação especializada em pedagogia e/ou licenciatura. A respeito, CNTE sintetiza:

(...) o objetivo é desprofissionalizar o magistério. Ao autorizar que qualquer pessoa com ‘notório saber’ possa lecionar, independentemente de sua formação, a proposta prejudica a qualidade do ensino, acaba com as licenciaturas e enfraquece a própria profissão de professor” (CNTE, 2017, p. 43).

⁷⁹ Trecho completo: “A criação do Conselho Federal de Pedagogia está inserida neste movimento atual de avaliação em larga escala da educação básica focada em resultados e na movimentação para implantação do Exame Nacional de ingresso na Carreira docente. assim, caracteriza--se como forma de controle e fiscalização do trabalho docente, articulando currículo, avaliação e políticas públicas, de forma que responsabiliza o docente da educação básica, neste caso, o pedagogo, tanto pelos resultados de seu próprio processo de formação quanto pelo sucesso e/ou fracasso de sua atuação profissional e resultados da escola. (Anfope, 2010, p. 53)

As entrevistas evidenciam uma outra faceta, a inserção de profissionais não habilitados daria margem para alteração de sentido da escola e da educação: “Mesmo o notório saber precisa ter a habilitação. Se a gente for abrir pra todo notório saber pra vir dentro da escola, então pra que você precisa da escola?” (Gustavo, CNTE). Associado a esse debate, Maria identifica a desqualificação por meio da figura professor-tutor.

Desqualificação do trabalho docente, com a história do professor de notório saber, ou seja, nós lutamos a vida inteira para que a profissão fosse valorizada, para que as pessoas que fossem trabalhar na educação tivessem formação para isso. O professor não fosse qualquer um, tá certo? Que seja alguém que estudou, que se preparou para trabalhar como professor. Aí, a reforma do ensino médio tem muitas portas para fazer o professor de notório saber, tá certo? Não o ensino médio, a educação virtual, de uma forma acentuada, como ele tava fazendo, como ele se propõe, tá certo? A transformação do professor em tutor dentro da escola. Então, isso tudo é um tutor da educação. Isso tudo é um modelo de educação que estava exigindo aí. Quem criticava isso era visto como inimigo do regime (Maria, CNTE).

É importante recuperar que o processo de desprofissionalização é também de interesse econômico-político, sustentado em preceitos moralistas e estratégico para a precarização do trabalho em uma agenda de exploração do trabalhador. As tendências de transferência de responsabilidade pela execução da política ao terceiro setor também é um fato potencializado. Nesse sentido, uma entrevista revela sua face empresarial:

Nós lutamos contra a terceirização da educação. Infelizmente, veio lá do governo Fernando Henrique e o STF terminou declarando que era constitucional contratar professor, por exemplo, por OSs, por organizações sociais. É isso. Isso é um modelo de privatização na educação. Muitos Estados, hoje, fazem convênios com OSs, façam o gerenciamento da escola pra essas OSs e contratam professores pra essas OSs. Esses trabalhadores não são funcionários, não têm direitos. Piso salarial, no caso do professor, por exemplo. Ele recebe o quanto a OS que quer pagar. Isso é desqualificar a carreira e empobrecer a educação pública brasileira (Gustavo, CNTE).

O notório saber surge como parte do projeto educacional da ND, acompanhando a Reforma do Ensino Médio e, como tal, foi aprovada sem diálogo com a sociedade. Seus argumentos eram de cunho técnico: havia a necessidade de inserção de outros profissionais em

resposta as novas demandas de formação dos alunos, tendo em vista a criação das trilhas de formação técnica. O notório saber surge como alternativa, no entanto, com base em uma perspectiva de desmoralização do saber pedagógico, da qualidade da formação docente, em uma onda de ataques contra às instituições educacionais, instituições de formação e professores e negação do saber pedagógico.

3.3.2 Currículo como mecanismo de controle do trabalho docente: Padronização, BNCC, BNC-Formação e as DCNs como resistência

A Base Comum Nacional é a proposta de currículo da Anfope para a formação do trabalho e tem sido discutida desde o início da entidade, quando ainda era CONARCFE. A BNC, entre outras características, defende a formação de professoras em instituições de ensino superior – prezando pela relação prática-teoria e o tripé universitário pesquisa-ensino-extensão – a não fragmentação das habilitações nos cursos de pedagogia e a não dicotomia entre pedagogia e os outros licenciados⁸⁰. Destaca-se que a proposta da BCN é apontar diretrizes e orientações, delimitar espaços sócio ocupacionais e princípios que possam contribuir para o percurso formativo, impedindo a padronização e respeitando a autonomia das instituições de formação.

É preciso destacar que a concepção de Base Comum Nacional, representa a ruptura com a ideia de currículo mínimo que predominou na organização dos cursos de graduação, ao mesmo tempo que contribui para a definição de eixos norteadores quanto à organização do percurso de formação, reafirmando a necessidade de se ter o trabalho docente como base e referência na formação de todo e qualquer professor. (Anfope, 2014:15)

Ao longo das discussões, consensuou-se que a base comum nacional “teria como função servir de ‘ponto de referência para a articulação curricular de

⁸⁰ Anfope (2010) define: “e) a organização curricular dos cursos de formação dos profissionais da educação deverá orientar-se pelas seguintes diretrizes curriculares: a formação para o humano, forma de manifestação da educação omnilateral; a docência como base da formação profissional de todos aqueles que se dedicam ao trabalho docente; o trabalho pedagógico como foco formativo; a sólida formação teórica em todas as atividades curriculares, nos conteúdos específicos a serem ensinados pela educação básica e nos conteúdos especificamente pedagógicos; a ampla formação cultural; a criação de experiências curriculares que permitam o contato dos estudantes com a realidade da educação básica, desde o início do curso; a incorporação da pesquisa como princípio de formação; a vivência de gestão democrática; o desenvolvimento do compromisso social e político da docência; a reflexão sobre a formação do professor e sobre suas condições de trabalho. (Anfope, 2010, p. 29-40)

cada instituição formadora do profissional da educação’ [...] e a sua concretização dar-se-ia por eixos articuladores” (Anfope, 2014, p.17)⁸¹.

A proposta de um parâmetro curricular nacional existe desde a Constituição Federal de 1988. Atrelado ao currículo de ensino, há, conseqüentemente, os currículos de formação da pedagogia e das licenciaturas. O advento das avaliações massificadas tem induzido que os currículos sejam cada vez mais padronizados e “enxutos”, considerando as limitações de avaliação dos diferentes campos do saber e, também, pela influência do pragmatismo educacional reivindicado pelos setores empresariais. Desde 2014 a Anfope já discutia a influência desses setores na elaboração de uma proposta curricular nacional:

O que está em jogo, na realidade, é a tentativa que diferentes setores dentre os quais se destaca o empresariado organizado no Todos pela Educação, de imporem a concepção de um currículo nacional obrigatório, padronizado, que crie as condições para melhor avaliar os estudantes, os professores e as escolas, criando as bases para uma política de responsabilização educacional que se fundamenta na meritocracia e na distribuição de bônus e incentivos a escolas, gestores e comunidade escolar com melhor desempenho nas provas nacionais, como estabelece a Estratégia 7.36 estabelecer políticas de estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no Ideb, de modo a valorizar o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade escolar (Anfope 2014, p. 36).

Para permitir este maior controle político e ideológico da escola, as ações em curso estão privilegiando a padronização mediante as bases nacionais comuns e a implantação de processos de privatização, que oferecem maior controle da gestão escolar (inclusive, para conter demandas de “gestão democrática das escolas”) (Anfope, 2016, p. 25).

É, no entanto, em 2018, que as discussões se intensificam, após a revogação da BNCC e o NEM, mediante decisão arbitrária do MEC e do CNE. A BNCC é interpretada tanto pela Anfope quanto pela CNTE como mecanismo de controle curricular, visando a padronização a

⁸¹ Outro trecho sintetiza: “No âmbito da formação, reafirmamos nossa luta histórica contrária à ideia de currículo mínimo e modelo único de formação, que nos leva à defesa intransigente da multiplicidade de experiências em termos de organização curricular dos cursos de formação, que sejam acompanhadas em seu desenvolvimento, socializadas e debatidas amplamente pela comunidade da área. Este parece ser um bom caminho, em oposição ao modelo único de formação postulado pelo MEC, caminho que permitirá aos educadores a continuidade da construção de caminhos alternativos à formação de professores/profissionais da educação, com vistas ao aprimoramento da educação e da escola públicas em nosso país”. (Anfope, 2014, p.37).

fim de alcançar interesses de setores empresariais na educação⁸². Não há interpretações que vinculem tais políticas com uma perspectiva neoconservadora, ainda que ela seja associada a “políticas de responsabilização verticalizadas, assim como o acirramento do dualismo educacional”⁸³:

O único objetivo definido pelo MEC, para suas ações, é o de promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), já aprovada pelo CNE, mirando as provas nacionais e fortalecendo a avaliação individual de estudantes - via SAEB - e dos professores, com o ENAMEB - Exame Nacional Avaliação do Magistério da Educação Básica, e o consequente ranqueamento das escolas "produtivas", premiadas e recompensadas como estabelece o PNE em sua Meta 7, Estratégia 7.36. (Anfope, 2018 p.52).

Destaca-se o caráter tecnicista tanto da BNCC quanto da Reforma do Ensino Médio, o que prejudica não apenas a formação dos alunos, mas, também, reduz as disciplinas obrigatórias, ressignificando a educação ao seu papel utilitarista, e potencializando a desqualificação docente a partir da “tutorização” dos professores – ou seja, possibilitando que o trabalho docente se reduza a orientação, mediação e/ou organização. Nesse sentido, a pedagogia das competências é central para compreender esse debate⁸⁴:

⁸² Trechos nesse sentido incluem: Minimização de conteúdos e conhecimentos, que ameaçam o pluralismo de ideias e de concepções político-pedagógicas, desconsiderando, em suas múltiplas versões, as diversidades locais e regionais, e anulando o direito às diferenças, em especial, relacionadas às etnias e ao gênero. (Anfope, 2018 p.29); “Consideramos, assim, que a BNCC tem como finalidade implantar práticas de centralização, gerenciamento e controle curriculares, cujos resultados, analisados por pesquisas realizadas nos países que adotaram semelhante política (Estados Unidos, Austrália e Chile), já evidenciam sua frágil idade e risco para o desenvolvimento científico, tecnológico e humano. (Anfope, 2018 p.30) No primeiro elemento, a padronização das ações políticas e curriculares torna explícita uma política de governo e a direção ideológica da formação alinhada aos princípios curriculares da BNCC, como forma de consolidar um currículo que permita o controle por avaliação externa da escola e da práxis docente, conforme indicações internacionais, principalmente da OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, responsável pelo PISA. (Anfope, 2021 p.26)

⁸³ Trechos nesse sentido incluem: “O golpe entregou o Ministério da Educação para uma coalisão PSDB/DEM, que implementou, em curto espaço de tempo, medidas se tornaram carro-chefe da política educacional do Governo Temer: a Reforma do Ensino Médio e a elaboração, aprovação e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tais ações constituem retrocessos nas políticas educacionais e conduzirão a educação brasileira à padronização curricular associada a testes censitários e a políticas de responsabilização verticalizadas, assim como ao acirramento do dualismo educacional. Estas ações atingem tanto o currículo das escolas de educação básica, como também as instituições formadoras do magistério e poderão incentivar processos de privatização da educação e desqualificação na formação profissional” (Anfope, 2021, p. 47)

⁸⁴ Ainda nesse sentido: “Esse projeto de formação, (...) que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada

Reforma do Ensino Médio e BNCC: ambas se estruturam em princípios utilitaristas, mercadológicos, amparados em competências tecnicistas, sem garantir a formação integral dos estudantes. A organização dos itinerários formativos e a distribuição da carga horária aprofunda a formação minimalista dos estudantes voltada para os interesses do mercado, bem como contribui para a desprofissionalização da profissão docente, entre outros motivos, pela introdução do Notório Saber. (CNTE, 2022 p. 48).

É preciso organizar a resistência e o combate, no interior das IES, à concepção imposta pela Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), que descaracteriza, aligeira, precarizado e minimiza a formação dos profissionais da educação, padronizando o currículo para avaliar tanto estudantes quanto os professores e o trabalho docente na educação básica. Anfope, 2021, p. 56).

Acompanhada a BNCC surge a proposta de uma Base Nacional Comum de Formação, (BNC-Formação), aprovada em novembro de 2019 que revogou a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (2015), proposta que tinha incorporado muito das pautas reivindicadas pela Anfope.⁸⁵ A entidade compreende a BNC-Formação como resultado de um projeto empresarial que visa o controle, não apenas dos conteúdos, mas também da prática profissional, apartando-a de uma perspectiva crítica e de articulação com um projeto educacional mais amplo.⁸⁶ A entidade, identifica também que muitas das propostas de formação continuada tem sido vinculada com a proposta da BNCC, como evidencia alguns editais da CAPES⁸⁷. Em síntese afirmam:

As atuais políticas de formação de professores expressam a materialização da reforma empresarial no campo da formação de professores e têm como objetivo a padronização curricular com vistas a aumentar o controle político e ideológico sobre o que se ensina e como se ensina na escola de educação básica (...) (Anfope, 2021:46).

de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Ambas as propostas - BNC-Formação inicial e continuada - têm dois elementos centrais: a padronização curricular alinhada à BNCC e a formação por competências (Anfope, 2021, p. 47-48)

⁸⁵ A BNC-Formação não é discutida pela CNTE nos documentos analisados.

⁸⁶ Nesse sentido a entidade afirma: “A BNC Formação Inicial e a BNC da Formação Continuada rebaixam a sólida formação teórica, priorizando o domínio das formas pedagógicas e dos conteúdos a serem ensinados na Educação Básica, reduzindo a atividade docente a uma prática profissional desarticulada de um projeto de educação e de sociedade, numa perspectiva crítica. O texto referência, que sustentou a proposta de BNC Formação aprovada, apresenta uma matriz de competências profissionais docentes, organizadas em três dimensões: conhecimento, prática e engajamento. (Anfope, 2021, p.30)

⁸⁷ Repudiar a vinculação obrigatória de programas e cursos de formação de professores a livros didáticos que tomem por base o que preconiza a BNCC, conforme exigência dos atuais editais da CAPES. (Anfope, 2018, p.44)

Dos oito (8) entrevistados, cinco (5) citaram o currículo como mecanismo de controle do trabalho docente – com ênfase na BNCC e/ou BNC-Formação, as principais palavras usadas foram padronização e engessamento do trabalho docente. Estas destacam o caráter antidemocrático de construção dessas políticas, que, diferente das propostas anteriores, não foram construídas em diálogo com os movimentos sociais e entidades representativas. Entrevistados também mencionam sobre o desenvolvimento da BNCC com o setor empresarial na educação.⁸⁸ Nesse sentido os entrevistados afirmam⁸⁹:

E acho que dois grandes exemplos, ou três, são a Básica Nacional Comum da Formação, a BNCC e a Contrarreforma do Ensino Médio. São três elementos que denotam uma perspectiva muito mais tecnicista, um neotecnicismo, um pragmatismo na educação, muito grande, com rebaixamento das possibilidades tanto de acesso a uma educação de qualidade quanto na permanência, um rebaixamento do conteúdo, do currículo, do conhecimento a ser difundido e apropriado dentro da escola. (Paulo, Anfope)
 (...) apresentam um novo documento sem nenhum debate, com pessoas que não têm no campo, impondo uma política que já nos parecia superada, que era a política da pedagogia das competências, né? (Paulo, Anfope)
 (...) o processo da base comum nacional da Anfope é um processo discutido, é um processo formativo, é um processo de produção. E não vindo de cima pra baixo como foi o caso da BNCC, que corta, que tira a possibilidade de produção do professor, que tira a possibilidade de aprendizagem do aluno. (Fernando, Anfope).

Ainda que haja menção ao controle de conteúdo⁹⁰, a linha argumentativa central dos entrevistados era a BNCC como instrumento de fortalecimento das políticas de avaliação

⁸⁸ Trecho completo: Então, sim, esse processo, essa conjuntura entre 2010 aos dias atuais, ele tem o momento de intensificação de grandes ganhos, até 2016, porque se a gente contar o processo da BNCC, o processo da BNC-Formação, o que levou a isso, não foi de uma hora para outra, era um projeto sendo construído aos pouquinhos, pelas beiradas, até culminar no que eles conseguiram a partir golpe parlamentar, já estava tudo pronto, já tinha esse processo. Para quem estava na gestão nacional, já via o tensionamento por parte dos grandes institutos já acontecia, o que acontecia era que tinha gente para barrar, tinha um grupo que conseguia defender uma escola pública, do público para o público e que valorizasse o que produz as universidades, junto às escolas, porque as pesquisas são feitas nos cotidianos das escolas, e da secretaria. (Fernando, Anfope)

⁸⁹ Outros depoimentos nesse sentido incluem: “acho que a gente precisa trabalhar e pensar que talvez, acho que o termo já é, o termo talvez já seja pesado, né? Uma base nacional comum. Mas que a gente tivesse diretrizes, né? Porque não dá pra trazer da forma que tá posto, que eu trago engessado pro chão desse controle, como se fosse um modelo padrão. Não é por aí. Porque aquela escola, ela tá localizada num ambiente, num espaço, num território, num povo, que é diferente do município vizinho, às vezes. Então, eles não querem que esses estudantes pensem” (Gabriela, CNTE)

⁹⁰ Fernando, estudioso sobre diversidade e formação docente, comenta a respeito das políticas de formação continuada das professoras: “(...) quando eu retorno em 2014 para fazer o doutorado nessa área da filosofia da

massificada e controle por meio dos resultados, que possibilitaria atender aos interesses do setor empresarial⁹¹. Nesse sentido Natan analisa:

Acho que é importante pontuar que a BNCC, ela muda a lógica da política de educação. A gente sai do que o Luiz Fernandes Dourado chama de epicentro da educação, com o PNE, a gente tem a BNCC como epicentro. Então, tudo está girando em torno dela. E eles precisavam, na minha percepção, eles precisavam fechar um conjunto de brechas que eles não tinham para fazer esse controle sobre o professorado. Sobre a educação de um modo geral, atendendo a esses interesses dos exames em larga escala, faltava fechar alguns zeros, por exemplo: eles não tinham uma padronização curricular que desse para fazer uma comparação entre estados, entre escolas, e isso criar esse afiamento (...), mas faltava mais. E eles vêm, então, com a formatação da formação, circunscrita a BNCC, a Resolução 0219, ela vem para encaixar nesse processo todo de mudança com a BNCC, mas ela também é, na minha percepção, um elemento que diz o seguinte: eu enquadrei o currículo, a educação básica, e agora vou enquadrar também a formação (Natan, Anfope)

Gabriela recupera um debate interessante, a linha tênue entre um currículo que controla, padroniza e engessa, e a construção de um currículo que respeita a autonomia da escola, dos professores e das instituições de formação.

(...) acho que a gente precisa trabalhar e pensar que talvez o termo [base nacional curricular] talvez já seja pesado. Porque não dá pra trazer da forma que tá, eu trago engessado pro chão da escola, como se fosse um modelo padrão. Porque aquela escola, ela tá localizada num ambiente, num espaço,

diferença, com o qual a gente trabalha com as políticas de ações afirmativas, com o currículo atravessado por questões da diversidade, o que é a diferença... o que a gente tem? A gente tem o retorno às políticas conservadoras, neoliberais, das reformas educacionais da década de 90, porque já se tinha um tensionamento desses grandes institutos de trazer a padronização, a avaliação como indústria política, as avaliações em larga escala, e os modelos pré-estabelecidos tanto para a formação de professores quanto para a formação de alunos. Natan é o único que relaciona o assunto a questões de gênero, raça e etnia: “Aí, o controle vem por meio de quê? Não se pode discutir LGBT na escola, não se pode discutir religiões de matriz africana na escola, não se pode discutir questões relacionadas à religião que não seja cristã. Então, quando a história dos, não dos perdedores, mas da resistência vai se fazendo no processo educacional e essa população vem ganhando pulso e ganhando espaço, ela incomoda essa elite. Então, há um processo ali de que é preciso controlar esse povo para eles não crescerem muito. Então, vem as narrativas do que se julga, entre aspas, perverso. É o gay na escola, é o trans na escola, é o não binário na escola, é o macubeiro na escola, é o da umbanda na escola, é o da quimbanda na escola, sabe? Que não é o normal, entre aspas, para essa elite. Então, com certeza, tanto para a formação de professores quanto para o trabalho docente e valorização desses profissionais, esses temas vieram como narrativas de controle da formação e do trabalho docente.” (Fernando, Anfope)

⁹¹ Outros trechos a respeito incluem: Então, há mecanismos de controle, principalmente as avaliações em larga o que é contraditório, porque não se faz a educação para um modelo qualitativo, mas se quantifica em métrica, numa régua, num padrão, um tipo de conhecimento que tem que se possa, e que isso vai incutir lá na questão da formação de professores. Então um dos mecanismos são as avaliações em larga escala, julgando que parece-me que o movimento é contrário, ao invés de se avaliar o que faz, se faz para ser avaliado dentro de um padrão, então esse é um mecanismo. (Fernando, Anfope)

num território, num povo, que é diferente do município vizinho, às vezes. (Gabriela, CNTE).

Observou-se que a ênfase das análises da BNCC orbitou em torno da padronização, prescrição exacerbada, e sua participação nas políticas de avaliação massificada. Supõe-se que essa ênfase de dá, principalmente, pelo protagonismo de setores empresariais na elaboração. Entretanto, é importante recuperar que o movimento de reestruturação do currículo, tanto na BNCC, quanto no NEM, sustenta-se em uma perspectiva de controle moral dos alunos, ao definir o que é ensinado, o que pode ser aprendido, e tem se caracterizado, conjuntamente, como uma das políticas educacionais que radicalizam o dualismo educacional. Outro fator determinante que reforça a perspectiva neodireitista dessas políticas é o processo de construção e aprovação que ignorou os debates historicamente realizados pelas entidades representativas. Ainda que os sujeitos centrais para sua aprovação sejam entendidos como representantes dos setores empresariais, é importante considerar que, além de ignorarem os ataques às pautas de gênero, raça e etnia, após ascensão do governo Bolsonaro, a proposta tecnocrática, de cunho empresarial, e de responsabilização dos jovens, visa controlar e moralizar alunos e professores, evidenciando uma dimensão também conservadora.

3.3.3 Censura, perseguição e assédio: efeitos do movimento escola sem partido

Como mencionado anteriormente, inicialmente essa pesquisa tinha como objeto analisar o movimento escola sem partido e as propostas legislativas que visavam atacar a liberdade de cátedra e autonomia dos professores. As aproximações com o tema, no entanto, indicavam que os novos mecanismos de controle do trabalho docente eram mais complexos do que as tentativas de “judicializar” a censura contra professores e conteúdos. Os projetos de leis vinculados ao MESP talvez tenham sido as manifestações mais “diretas” no conjunto de mecanismos de controle do trabalho docente, resultando, em reação, o movimento social e acadêmico “Professores contra a escola sem partido”⁹², a iniciativa, com participação de estudantes e professores, desenvolveram ferramentas de enfrentamento como o Observatório da Censura na Educação e canais de apoio para professores que denunciam censura. O PCEP tem apontado

⁹² Movimento social com professoras e pesquisadoras da educação que visam acompanhar e combater estratégias de censura na educação. Surgem como reação ao Movimento da Escola Sem Partido. Para mais informações acessar: <https://profscontraoesp.org/>.

continuidades do MESP apesar da inconstitucionalidade do movimento: vigilância por meio de gravação de aulas, o “combate à doutrinação” como capital político e a autocensura. Considerando tais pontos buscamos analisar de qual forma os documentos e os entrevistados compreendiam as formas de controle mediante assédio e censura, considerando que não é possível discutir esse assunto sem analisar o MESP e seus efeitos para além dos projetos.

As análises indicaram pontos interessantes, a primeira manifestação nos documentos sobre cerceamento de expressão e/ou liberdade de cátedra surge associado ao movimento escola sem partido: “Com mobilização de alunos e pais, instalam, também, o controle dos professores em suas salas de aula, mediante iniciativas como a da “escola sem partido, Privatização da gestão e cerceamento da livre expressão política e ideológica, portanto, não são ações desconexas (Anfope, 2016 p.16) e “A laicidade e o pluralismo de ideais dão lugar a projetos de Lei da Mordaza (Escola sem Partido), que pretendem perseguir profissionais da educação e impor a ditadura do pensamento único nas escolas” (CNTE, 2017 p. 38). As discussões sobre censura e assédio em razão de práticas educativas, quando surgem, estão associadas ao MESP ou a Militarização das Escolas Cívicas. Percebe-se maior densidade sobre o assunto dos documentos de 2017 (CNTE) e 2018 (Anfope) relacionando os projetos de lei em oposição a CF88, pluralismo de ideias e concepções pedagógicas e liberdade de cátedra⁹³. O MESP também é analisado como produto da articulação entre “forças conservadoras e liberais”. Nesse sentido, há uma forte relação com o processo eleitoral do governo Bolsonaro e sua agenda educacional⁹⁴:

Com mobilização de alunos e pais, instalam, também, o controle dos professores em suas salas de aula, por meio de iniciativas como a da “escola sem partido”. Privatização da gestão e cerceamento da livre expressão política e ideológica, portanto, não são ações desconexas. Elas articulam as forças conservadores e liberais na disputa pelo controle político e ideológico da escola (Anfope, 2018, p. 25).

Nesse cenário vemos o aprofundamento do desmonte do Estado brasileiro, em especial na educação, e a ampliação de uma intensa articulação de forças

⁹³ Nesse sentido: “Após o Golpe, em 2016, o projeto de Lei, elaborado por Nagib e disponibilizado no site do movimento, vem tornando-se tema em diferentes legislativos no Brasil. Tal situação tem exigido da Anfope e de outras entidades permanente defesa da autonomia dos professores e das instituições educativas, em respeito aos pressupostos estabelecidos na Constituição Federal de 1988 e na LDB, do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, da liberdade de cátedra e a possibilidade ampla de aprendizagem e os princípios da laicidade do Estado” (Anfope, p.32, 2018)

⁹⁴ Nesse sentido, Paulo também afirma: “O professor foi taxado como um inimigo da sociedade e do governo Bolsonaro. Onde você teve três ou quatro ministros totalmente fora dos parâmetros razoáveis de qualidade de qualquer ministro em ataques incessantes à educação e parte da sociedade comprou isso.” (Paulo, Anfope)

conservadores e liberais na disputa por maior controle político e ideológico da escola básica e da Universidade, a par do cerceamento da livre expressão e da repressão aos profissionais da educação, suas entidades e movimentos (Anfope, 2018, p. 25).

Cabe destacar que o processo eleitoral foi marcado por intensa polarização ideológica e clima de tensão, medo e violência e uma avalanche de notícias falsas. No âmbito educacional, a plataforma governamental anunciava, como prioridade, o controle ideológico das instituições, dos profissionais e dos currículos, assim como franco apoio a propostas de militarização de escolas e de homeschooling (Anfope, 2021, p. 6).

É interessante observar que as estratégias de ataque à autonomia são analisadas considerando os cortes de recursos. No caso da Anfope, analisa-se, principalmente, os cortes na CAPES – que financia as políticas de formação do magistério – e às Universidades Federais, considerando os cursos de formação básica. Ou seja, o controle se dá pelo sufocamento financeiro que inviabiliza a concretização das políticas de formação conquistadas em governos anteriores, tendo como pano de fundo os discursos de ataque ao caráter ideológico das instituições educacionais, nesse sentido afirma:

O impacto perverso dessas medidas é a destruição dos serviços públicos essenciais e, no caso da CAPES, da universidade pública brasileira: patrimônio da sociedade e grande responsável pela produção de ensino, pesquisa extensão, ciência e formação de milhares de profissionais no país. Hoje, as universidades públicas sofrem cortes de verbas sem precedentes, bem como ataques cotidianos à sua autonomia e à liberdade de cátedra, que se multiplicam com perseguições/intimidações a gestores, docentes e pesquisadores em todo o país, como vem acontecendo na UFABC, UFSC, Unifal, UFRJ, entre outras (Anfope, 2018, p. 19).

As estratégias de ataque à liberdade de cátedra são apresentadas como um “novo” tipo de controle. De acordo com Natan, ainda que houvessem propostas de controle externo como currículo, material didático e avaliações, a sala de aula estava menos sujeita ao controle direto. Na atual conjuntura, entrevistados identificam formas de controle por meio da vigilância, uso de câmeras e a autocensura. Entendemos que o assédio moral e institucional e a cultura da vigilância em razão de atividades educativas, torna-se uma nova forma de controle presente no

chão da escola, que se manifesta como controle do comportamento por meio da insegurança e medo⁹⁵.

Agora, por outro lado, as pessoas querem, e isso vem, na última década, quando a escola sem partido, essa loucura do governo Tarcísio, com o secretário de Educação lá, de, por exemplo, querer que o diretor veja a aula do professor, de ter câmeras dentro da sala de aula, com áudio para investigar o que o professor está dando, como aconteceu recentemente comigo na EAP (Paulo, Anfope).

Nós passamos a viver um período de medo. Ele instituiu, inclusive, uma coisa que era muito comum no regime nazista, que é a denúncia. Os alunos filmarem a aula, filmarem as aulas dos professores, para depois mostrarem para os pais, para saber se aquilo era alguma coisa que estava dentro dos princípios da educação do bolsonarista ou se era alguma coisa que era doutrinação (Raul, CNTE).

(...) do jeito que está nesse formato, é recente. É recente, assim, dos últimos 6 anos pra cá, vamos dizer, né? Que isso tem chegado no sentido de o professor, do estudante gravar aula do professor, fazer denúncia, do pai questionar metodologia e tal. Então isso é agora recente, assim, de 6 anos pra cá isso tem chegado de uma forma mais presente, né? Mais pública. Mais em função desse cenário político que a gente viveu (Gabriela, CNTE).

Os depoimentos evidenciam que, independente do processo de inconstitucionalidade do MESP, mecanismos de controle presentes nos projetos de lei e outras táticas de censura e intimidação são uma realidade no cotidiano escolar. Nesse sentido, quatro dos oito entrevistados relataram presenciar ou vivenciar a situação de assédio e perseguição; os relatos, em geral, estão associados a questões de perseguição ideológica, sentimento de insegurança e adoecimento mental⁹⁶.

⁹⁵ Outras citações nesse sentido, inclui: “Ah, sem dúvida nenhuma, né? Esses elementos todos trouxeram uma novidade pra dentro da sala de aula. A gente combatia ou temia, os processos de controle da gestão, né? Da gestão mais próxima da própria escola, da rede, enfim. A gente temia esse controle, né? Ou pelos exames, ou as escalas, essas expressões. Mas hoje a gente tem um outro elemento, né? Que é o empoderamento, digamos assim, da estudantada no rebate aos professores e às professoras, né? Então, isso tem trazido uma tensão muito grande dentro das escolas, né? Como outro elemento que coloca mais perversidade e adoecimento sobre quem está lá na frente, né? Então, aquela ideia de um sujeito que requeria um respeito, né? Essa ideia, digamos assim, tradicional de quem é a figura do docente, isso foi perdido um pouco em alguns contextos, né? Em muitos contextos, e os professores e as professoras passaram a sofrer ataques em números, né? Então, esses ataques têm gerado em algumas situações, conflitos que têm provocado adoecimento em muitos colegas, né?” (Natan, Anfope)

⁹⁶ Nesse sentido, comentam: “(...) nesses últimos quatro anos, o aumento de assédio e de perseguição política cresceu absurdamente. Principalmente quando você levanta a voz para defender o projeto pedagógico que está previsto, inclusive, no movimento, que é uma educação para a diversidade, uma educação para as pessoas de direitos humanos, de sustentabilidade.” (Paulo, Anfope)

(...)em Florianópolis tem uma orientadora educacional que foi afastada, esteve sob o processo disciplinar só porque ela garantiu que um aluno trans usasse o banheiro feminino. E ela foi completamente afastada da escola. Depois ela voltou (...) e a comunidade ataçada pela direita, por um vereador da direita da comunidade, começou a persegui-la. (Natan)

Recentemente, aqui na minha instituição, um estudante de ideologia conservadora enfrentou a professora porque ela teve uma condução ao discutir currículo, ela trouxe um autor, o Michael Apple, e ele achou que ele era um subversivo comunista e que ela estava ideologizando, doutrinando e começou a enfrentar. E faz de uma forma covarde, porque é um homem contra uma mulher e tem o viés do recorte do gênero, tudo isso. A professora ficou com receio, ele filmou a aula dela, compartilhou em grupos de direita e fazendo ameaça, fazendo exposições da professora. É uma professora com contato temporário, então isso dá a ela ainda mais insegurança, instabilidade e gerando uma tensão terrível. (Natan)

As ações de controle mediante assédio e perseguição são analisadas, tanto nos documentos⁹⁷ quanto pelos entrevistados, como constituinte de um contexto mais amplo de ataque à democracia, à gestão democrática das escolas e de desqualificação do trabalho docente e das instituições educacionais.

(...)uma professora me procurou e me disse que estava com muito medo, com muito medo, porque estava constantemente sendo ameaçada por pais que consideravam suas aulas atentatórias aos valores da família, que eram aulas subversivas, etc. E ela me dizia que eram aulas absolutamente normais, comuns... (Raul, CNTE)

“Agora, por outro lado, as pessoas querem, e isso vem, na última década, quando a escola sem partido, essa loucura do governo Tarcísio, com o secretário de Educação lá, de, por exemplo, querer que o diretor veja a aula do professor, de ter câmeras dentro da sala de aula, com áudio para investigar o que o professor está dando, como aconteceu recentemente comigo na EAP, uma subsecretaria de formação continuada, uma escola de formação, no qual pessoas da direção entraram na minha sala de aula para saber o que eu estava falando sobre o novo ensino médio, como se o formador tivesse uma obrigação de fazer uma defesa institucional do novo ensino médio. Pelo contrário, o professor e o formador de professores, ele precisa garantir que as pessoas, que os alunos tenham acesso ao conhecimento, se apropriem dele e tirem suas conclusões e as suas decisões por conta própria.” (Paulo, Anfope)

⁹⁷ Outros projetos neodireitistas se articulam com o caráter antidemocrático do MESP, nesse sentido destaca a militarização das escolas públicas-cívicas: “Mas nesse controle há uma tentativa, por parte do governo, como falei, do enfraquecimento da gestão democrática, da militarização de alguns espaços, da gestão da secretaria, porque aí já cabe uma outra questão desse controle, que é o assédio e a perseguição” (Paulo, Anfope); “Dentre tantas questões destacamos como ataques centrais: a BNCC, a Reforma do Ensino Médio, as propostas do ‘escola sem partido’, a militarização das escolas públicas em diversos estados brasileiros, o fechamento de escolas do campo e de turmas de EJA, ações retroativas que esvaziam a escola de criticidade e ameaçam o direito à educação. (Anfope, 2018 p. 28); “Em face destas mudanças no campo da materialidade das relações sociais, também enfrentaremos alterações associadas ao campo sociopolítico e cultural. Os ataques à democracia liberal e às suas instituições, as quais podem ser evidenciadas, no campo educacional, por ações como o movimento “escola sem partido”, que preferimos renomear de “escola amordaçada”, e a “militarização das escolas”, são tentativas de controle extremado sobre as escolas, seus profissionais e seus estudantes. (Anfope, 2021 p.17); “Mas nesse controle há uma tentativa, por parte do governo, como falei, do enfraquecimento da gestão democrática, da militarização de alguns espaços, da gestão da secretaria, porque aí já cabe uma outra questão desse controle, que é o assédio e a perseguição” (Paulo, Anfope).

Então a gente precisa ter essa compreensão. Entendeu? Precisa ter essa compreensão que faz parte da desqualificação, na verdade, da escola pública. Sabe? Porque nenhum professor em sala de aula faz doutrinação ideológica. Não faz. Ele desenvolve o seu conteúdo dentro da escola de acordo com o planejamento, de acordo com a disciplina que ele tem que fazer. Então assim, ela é uma invenção. Isso é muito claro. É uma invenção para dizer que tem mais um instrumento de perseguição. (Maria, CNTE)

A gestão democrática é surrupiada pela gestão empresarial ou pela militarização das escolas públicas. A laicidade e o pluralismo de ideais dão lugar a projetos de Lei da Mordaza (Escola sem Partido), que pretendem perseguir profissionais da educação e impor a ditadura do pensamento único nas escolas – a ideologia dominante das elites. A qualidade social é desprezada pelo reducionismo curricular, pelo economicismo orçamentário e pelo retorno da “qualidade total” das empresas na educação, a qual privilegia o desempenho de competências e habilidades dos estudantes voltados ao “mercado de trabalho”, em detrimento da aprendizagem emancipadora e libertadora para a vida e ao longo da vida. A meritocracia pauta os currículos e as políticas de valorização dos profissionais da educação. (CNTE, 2022, p.38)

No escopo dessa análise de identificar o projeto de ataque às professoras como produto de um projeto antidemocrático mais amplo, é importante lembrar que a liberdade de cátedra, para além da liberdade de ensinar, articula-se com o direito do aluno de aprender, da gestão democrática na escola, e é um dos fundamentos necessário para a valorização e reconhecimento social do trabalho docente. Paulo, nesse sentido, nos lembra:

Essa liberdade de cátedra é, eu acredito, um instituto maior que precisa ser preservado. Dentro da minha sala de aula, respeitando o PPP, respeitando o currículo, eu tenho que ter a liberdade de estabelecer um processo de ensino-aprendizado para os meus alunos que eu não me sinta podado e que eu não me sinta ameaçado por estar desenvolvendo essa atividade. Porque ela tem fundamento, ela tem base, eu tenho formação e eu faço parte de um controle social. (Paulo, Anfope)

Paulo apresenta controle social⁹⁸ como parte constitutiva da relação entre professor, aluno e a comunidade escolar, e que, regulações mais amplas e sua formação básica, respaldam sua prática profissional como professor. O controle social, como instrumento de

⁹⁸ Há discussões salutaras sobre a proposta de Controle Social envolvendo os limites da Democracia e Estado Burguês, além do uso do termo para definir formas de manutenção da ordem, ou de apaziguamento dos conflitos sociais. Aqui o controle social é tratado como forma de gestão compartilhada entre sociedade civil e o Estado, e que por meio de mecanismo institucionais – os PPP – possibilita o envolvimento da sociedade civil na gerência da escola e consequentemente no trabalho das professoras.

democratização nas escolas, no trecho anterior representado pelo Projeto Político Pedagógico (PPP), é apresentada como forma de controle e regulação do trabalho docente. Há, evidentemente, limites quanto a sua efetivação, vide o lastro autoritário que se manifesta nas diferentes esferas da sociedade, o que não exclui a existências de formas mais democráticas de controle e regulação do trabalho docente no cotidiano escolar.

3.3.4 Consequência do novo “normal” educacional: controle por meio de plataformas educacionais

A plataformização como mecanismo de controle foi um dos temas eximidos na elaboração de hipóteses dessa pesquisa, talvez por se tratar de um fenômeno especialmente preocupante após a pandemia da COVID-19. Ainda que houvesse discussões sobre o uso de materiais didáticos, elaborados por agentes externos, e que restringia o trabalho docente, a plataformização enquanto “sistema educacional” só se tornou viável pelo desenvolvimento e expansão das tecnologias de comunicação, mas principalmente pelas experiências concretas no contexto do ensino remoto emergencial no período pandêmico. Na análise dos documentos, o termo plataformização surge em 2021, ainda que houvesse debates em documentos anteriores sobre o desenvolvimento lucrativo de materiais didáticos – mas, nesse sentido, pouco relacionado com o controle do trabalho docente. O termo, propriamente, é analisado a partir de um cenário mais amplo de interesses “populistas” que articulam desqualificação do trabalho docente “agora substituído por programas auto instrutivos em grandes plataformas.” (Anfope, 2021, p.17), apropriação de recursos público – adquirida “sem transparência e gestão democrática” (Anfope, 2021, p.17) – e produto da padronização e avaliação na educação.

E aí, nós perdemos muito, por exemplo, com a organização curricular nas escolas, né? O professor perdeu sua liberdade de cátedra, no sentido de ter essa autonomia no espaço da escola. E isso temos muito com uma organização, com uma demanda do mercado, quando esse modelo conservador, porque esse modelo, eu acho que ele chega junto com o processo de mercantilização e privatização da escola pública. Porque junto disso, a gente tem os pacotes prontos que os governos compram, plantam no espaço da escola, e que traz já um modelo, uma organização curricular que define, que traz o conceito de projeto deles. Então, engessa toda essa organização curricular do espaço da escola, e o professor apenas tem que executar, por meio de um método apostilado, ou seja, pelas plataformas digitais. (Gabriela, CNTE).

Identificam que a omissão do Estado no desenvolvimento de alternativas educativas no contexto pandêmica abriu uma “uma janela de oportunidade” para “às fundações empresariais e grandes conglomerados e plataformas educacionais que (..) passassem a ser utilizados pelas secretarias e gestores educacionais.” (CNTE, 2022, p.26).⁹⁹

Aqui nos interessa destacar a relação entre plataformização e desqualificação docente, não apenas diante da precarização do trabalho no cenário de pandemia, mas também como fragmentação e subordinação das atividades de ensino idealizado por pessoas externas e que escapam, não apenas na sua elaboração, mas também da compreensão dos processos de trabalho que é particular às plataformas e que ignora “uma perspectiva crítica de formação humana multilateral”:

A segunda temática decorrente desta, e que exige maior acompanhamento de seu desenvolvimento, discussão e análise, é o quadro do pós-pandemia, que anuncia o risco de desqualificação do trabalho docente, na medida em que a utilização de programas auto instrutivos em grandes plataformas demanda compreensão sobre os processos de trabalho incorporados às plataformas. A luta pelo uso das tecnologias em uma perspectiva democrática e igualitária, exige contraditoriamente que elevemos a importância da atuação do professor e do trabalho docente em uma perspectiva crítica de formação humana multilateral, que não pode ser incorporada às tecnologias. (Anfope, 2021, p. 50).

Algumas análises dos entrevistados relacionaram plataformização, ensino híbrido e controle. Nesse sentido, destacam a capacidade de vigilância quando se tem um aparelho mediando aluno e professor. Destaca-se as palavras de Natan:

(...) a plataformização é a materialização desse intento inicial de controlar, né?
 (...) A gente serviu de laboratório para todas essas pessoas, né? Na tentativa de resguardar o mínimo de contato entre as pessoas, os processos educativos, a gente mostrou como fazer, né? Mostrou a viabilidade(...) a plataformização e o ensino híbrido remoto, ele mostrou o caminho, né? Como a gente pode

⁹⁹ Ainda que não se referindo especificamente a plataformização, Maria relata: “Aqui em Santa Catarina, quando começou as turmas em caráter experimental, do novo ensino médio, o Instituto Ayrton Senna era um dos institutos contratados, e ele, por WhatsApp, ele controlava todo o conteúdo dos professores. Todo dia, à noite, no WhatsApp, alguém de São Paulo... Eu moro aqui em Florianópolis. Estou falando de uma escola aqui da Grande Florianópolis. Por WhatsApp, com a pessoa lá do Instituto da Sede de São Paulo, e ela, o professor, você não incluiu o seu conteúdo de hoje na plataforma. Professor, faça isso. Professor, faça aquilo. Ora, quando tem, é uma forma de controle.”

controlar a escola de uma forma mais eficiente sem que a gente tenha que tê-la em nossas casas, né?

Ficou tudo registrado, ficou tudo gravado, é mais fácil você entrar nas salas e acompanhar as aulas, embora hoje no estado de São Paulo já tenha um conjunto de denúncias de pessoas que têm sido vigiadas em suas aulas, mas o ensino híbrido ampliou muito essa possibilidade. Inclusive, o controle, quando você incita os alunos a fazerem filmagens em sala de aula, eu posso me recusar, mas no ensino híbrido não, qualquer um captura a tela, grava o som e pode fazer esse controle de modo muito mais efetivo, em larga escala, se a gente pensar hoje a voz das inteligências artificiais, isso poderá ser um grande filão de controle para essas pessoas que se interessam (Natan, Anfope)

De acordo com Gabriela e Natan, o controle também ocorre com a restrição de conteúdo e grade curricular imposta pelo formato pronto das plataformas.

Controlando ali se o conteúdo era o que eles queriam, o que eles não queriam, mas isso é só um exemplo, né, do que pode acontecer nesse processo, desse sistema plataformizado, né? Então, essa dúvida de plataforma no âmbito da educação básica, a gente já tem visto muitos materiais de cursos, aulas online, complementares e, sem dúvida nenhuma, os professores têm pouco ou nenhuma liberdade de fazer uma condução que eles acham mais pertinente ou não, né? Isso no ensino privado. (Natan, Anfope)

É importante destacar que a plataformização da educação pode ser definida como uma forte tendência na educação brasileira, mas não pode ser definida como um fenômeno nacional, considerando que há um conjunto de marcos legais que inviabilizam (ainda) sua massificação. Mesmo assim identificou-se que a plataformização é um fenômeno concreto no campo da gestão escolar, mediando a relação professor-escola-secretaria. Gustavo nesse sentido relata uma experiência pessoal:

Então, uma das formas de controle do trabalho docente é as plataformas, entendeu? Pelas plataformas nós somos descontrolados, então, por exemplo, ontem mesmo eu tava na escola, e até comigo acontecem umas coisas engraçadas(...) então, pela plataforma, pelo que eu faço aqui na escola, pelo que eu programo como currículo, eles estão sabendo. Eles estão sabendo, por exemplo, de que eu sou professor de uma disciplina que eu nunca tinha dado na minha vida, foi inventada agora na reforma do ensino médio, chamada trilha, que não tinha orientação. Eles me deram orientação, 3 meses. Eu não experimentei, eu tomei um rumo e pronto. Eu estou trabalhando uma coisa completamente diferente daquilo que eles querem. Só que ninguém vem falar comigo. Mas eu estou sabendo que eu estou sendo vigiado lá. Então, eu acho que essa coisa da plataforma, a coisa dos registros online, de presença, ele sabe quem fez chamada online, quem o fez. (Gustavo, CNTE)

Tal trecho nos alerta para a possibilidade de controle mais eficiente do cotidiano escolar, tornando possível por meio da automatização, identificar pormenores da atuação dos professores. Nesse sentido, a plataformização da educação, radicaliza a mediação de terceiros na relação de ensino-aprendizagem definindo os processos avaliativos e metodologias de ensino, mas possibilita algo inédito que é acompanhamento em tempo real, do trabalho docente.

Os dados dos tópicos anteriores (3.3) permitiram algumas análises. Os mecanismos de controle do trabalho docente não apenas se aperfeiçoaram, mas se radicalizaram ao viabilizar formas mais eficiente de controle: nesse sentido podemos citar a BNCC e a BNCC-formação que além da implementação da pedagogia das competências, com efeitos na qualificação e formação docente, possibilita a pormenorização dos conteúdos dando margem a um controle mais eficiente por meio de avaliações massificadas.

As tendências de plataformização da educação evidencia que as tendências de mediação de terceiros na relação de ensino-aprendizagem – já existente por meio dos pacotes educacionais e outros serviços educacionais – se radicaliza; primeiro em razão do acompanhamento em tempo real, segundo por definir os processos avaliativos e metodologias de ensino.

Chama igualmente atenção a questão da censura e perseguição docente, fenômeno novo e possivelmente manifestação mais concreta dos mecanismos de controle da ND. Observa-se que não há densidade nos documentos sobre o assunto, ainda que as experiências sejam frequentes para os entrevistados, indicando se tratar de um fenômeno concreto, mas que não se configura como pauta para as entidades. Houve, evidentemente, grande movimento para a inconstitucionalidade do MESP, entretanto, seus efeitos no cotidiano escolar não são tratados em profundidade. Talvez esse posicionamento surja como consequência da ausência de dados quantitativos sobre o fenômeno, talvez por se tratar de um assunto menos prioritário como a criação do SNE, a implementação do piso salarial e políticas de formação docente. Evidencia-se também a necessidade de uma definição mais clara, a construção de indicadores e coleta de

dados qualitativos e quantitativos, sobre assédio e perseguição contra as professoras, considerando suas especificidades no âmbito escolar.¹⁰⁰

3.4 Estratégias de enfrentamento

O quarto objetivo específico dessa pesquisa é verificar, mediante entrevista e análise documental, quais são as estratégias possíveis e/ou assumidas para o enfrentamento dos mecanismos de controle do trabalho docente e a atuação da ND na educação. Observou-se que as estratégias de enfrentamento não eram apenas específicas ao objeto desta pesquisa, mas se aplicava a um projeto educacional mais amplo das entidades. A luta pela Lei de Responsabilidade Educacional¹⁰¹, do Sistema Nacional de Educacional – e vinculado a este, o Subsistema de Formação e Valorização Docente – a luta pelos 10% para o FUNDEB e/ou garantia da Gestão Democrática como modelo de gestão educacional, são exemplos de projetos educacionais que permeiam a valorização, formação e autonomia docente.

Outras estratégias em comum às duas entidades inclui: participação em conferências e conselhos de participação democrático, no caso da educação CONAE, FNE, Fóruns Nacional de Apoio a Formação Docente; desenvolvimento de pesquisas, criação de revistas acadêmicas/jornalísticas, articulação com outras entidades e movimentos sociais alinhados com projeto educacional¹⁰², participação em espaços institucionalizados como comitês de gestão e elaboração de relatórios para políticas públicas.

Identificou-se também atuações específicas de cada uma das entidades; no caso da Anfope citamos: participação no Comitê Gestor da Prova Nacional de Concurso¹⁰³ para o

¹⁰⁰ Na CONAE 2024, tomou-se conhecimento do Observatório da Censura na Educação, iniciativa que visa recuperar e sistematizar dados relacionados a censura, abarcando também formas de assédio e perseguição contra as professoras. O Observatório foi criado nos meses finais de 2023 o que impossibilitou contribuição para essa pesquisa.

¹⁰¹ A lei de responsabilidade fiscal é um projeto de lei (PL 88/23) que prevê penalidades ao não cumprimento ou má gestão da oferta e qualidade educacional.

¹⁰² Trecho nesse sentido: “Nesse processo, diversos documentos (Cartas, Moções e Manifestos) foram elaborados coletivamente e socializados com as posições consensuadas pelas entidades nacionais do campo da educação (Anfope, 2018, p.28)

¹⁰³ Trecho nesse sentido: “Anfope deverá permanecer como membro titular no Comitê de Governança da Prova Nacional de Ingresso na Carreira Docente/INEP, desde que seus princípios sejam preservados, a atual gestão buscou cumpri-la, em articulação com as demais entidades, pautando ao INEP as condições necessárias para que o debate no âmbito do Comitê de Governança se desenvolvesse de forma democrática. Essa condição demandava o envio de pautas e conteúdo da discussão em tempo hábil para que pudéssemos colaborar efetivamente como representantes do pensamento da entidade.” (Anfope, 2014, p.36) Nesse sentido é importante ressaltar que o

Ingresso na Carreira Docente no INEP¹⁰⁴ (Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa), Conselho Técnico-Científico da Educação Básica (CTC/CAPES-EB) e Grupo de Trabalho sobre Avaliação da Educação Infantil; fez proposições encaminhadas ao CNE a serem contempladas no delineamento da Política Nacional de Formação; contribuições acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica; participação nos Fóruns Permanentes de Apoio à Formação Docente (FEPAD)¹⁰⁵, sendo membro titular, em 2016, de 23 estaduais e um distrital. É importante lembrar que a Anfope, assim como as demais entidades do campo educacional, participou ativamente das audiências públicas organizadas pelo CNE para discussão da BNCC da Ensino Infantil, Fundamental e Médio ao longo de 2015 e 2019 manifestando sua posição de repúdio à BNCC. Promoveram seminários temáticos em articulação com outras entidades, desenvolvimento de pesquisa no âmbito da formação, especialmente o Observatório de Formação e Valorização Docente que visa, entre outros temas, analisar as configurações e impactos da implementação dos Fóruns Permanentes de Apoio à Formação do Magistério (FPAFD) criado em 2012; além do boletim e a criação de um periódico de cunho acadêmico, a Anfope em Revista, a partir de 2019 e o canal Segundas com a Anfope que surgiu no cenário da pandemia da COVID 19.

A CNTE, enquanto Confederação de base sindical, tem atuado não apenas nas pautas específicas à profissão, mas em pautas mais amplas, a exemplo da Reforma Trabalhista e Previdenciária. Em específico ao campo educacional, tem agido no PNE, em discussões sobre o Sistema Nacional de Educação, organizando e mobilizando ações em favor da conquista do

envolvimento em tal comitê se justifica perante as seguintes propostas: “Em reunião com essas entidades em Brasília, no dia 25/10/2010, nas instalações do Consed, foram acordados pontos que se seguem: 1. Posição contrária ao Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente, já que poderia resultar em certificação; 2. Posição favorável à constituição de um sistema de provas de concurso, voluntário para os professores; 3. Sugestão de que tal sistema de provas fosse elaborado com base na adesão dos municípios e dos estados; 4. Proposta de recomposição do Comitê de Governança, em direta vinculação ao MEC; 6. Compromisso com a discussão e a possível reelaboração das matrizes de referência das provas, por parte das entidades envolvidas. (Anfope, 2012, p.19-20)

¹⁰⁴ O INEP é responsável por outras avaliações e exames educacionais como o ENEM, ENADE e o SAEB.

¹⁰⁵ De acordo com a Anfope (2016): “O Fepad é órgão vinculado às Secretarias Estaduais de Educação e à Secretaria do Distrito Federal. Sua criação se deu com a finalidade de elaborar o planejamento estratégico das políticas de formação de professores em Primeira Licenciatura, Segunda Licenciatura e Formação Pedagógica das Secretarias de Educação de Estado da Educação e na Secretaria de Educação do Distrito Federal, assim como proceder sua avaliação.” (Anfope, 2016, p.13); seu envolvimento consiste em “O objetivo do ingresso da Anfope nos Fóruns, como entidade política e científica, é discutir a política de formação e de valorização dos profissionais da educação à luz de seus princípios. Neste sentido, devem os pesquisadores acompanhar, avaliar e atuar nos Fóruns, argumentando, contra argumentando e defendendo suas propostas. (idem, 2012, p.37)

piso salarial, e reconhecimento dos funcionários da escola como profissionais de educação. Enfatiza a necessidade de construir alternativas às mídias hegemônicas. Em 2014 defende a interlocução com os movimentos sociais e sindicatos por parte do governo. CNTE também tem agido afim de fortalecer alianças com instituições internacionais. Apoiou as ocupações dos estudantes secundaristas realizadas em 2015/2016.

Em relação aos projetos neodireitistas, em específico a militarização das escolas públicas e o MESP, apontam como estratégia “impedir a formação de uma narrativa social” (CNTE, 2018, p.23). Atuou no combate às “anomalias” do FUNDEB. Na COVID 2019, elaborou documentos que apontavam orientações e diretrizes no cenário da COVID 2019 com efeitos na Lei 14.040 que estabelecem normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública. Entraram com ação direta sobre a inconstitucionalidade da Reforma do Ensino Médio afim de adiar a implementação. Agiu para que o FUNDEB fosse aprovado mediante intensa mobilização virtual com pressão à deputados e senadores pelas redes sociais. Seguindo na esteira da mobilização virtual, lutaram pela retirada da PEC 186/19, que deu origem à EC 109. A CNTE também subscreveu pedido de impeachment de Bolsonaro e Paulo Guedes por suas ações na pandemia.

Em específico aos mecanismos de controle do trabalho docente, observa-se que um conjunto de ações foram elaboradas ainda que não fossem diretamente desenvolvidas pelas entidades. Exemplo disso é o documento “Manual de Defesa contra Censura nas Escolas” (2018) elaborado por um conjunto de organizações, associações e sindicatos. Consta a participação da CNTE e da Anfope. O documento aponta dois tipos de estratégias, “estratégias e medidas específicas pensadas como respostas às agressões concretas; a segunda valoriza o debate público sobre essas situações como forma de enfrentamento de um conflito social gerado pela manipulação das ideias.” (2018, p.2). O primeiro grupo tem se pautado no direito constitucional, apontando respostas jurídicas em caso de acusações – o documento foi elaborado com apoio da Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão e o Ministério Público Federal –; o segundo em políticas-pedagógicas a serem desenvolvidas no campo das relações sociais com a comunidade escolar. O documento pauta-se em alguns preceitos constitucionais como a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de concepções pedagógicas; a valorização dos profissionais da educação escolar, dentre outros, tentando a partir disso, evidenciar o suporte legal para a autonomia do trabalho docente. Não há orientações ou ações de suporte que considerem os efeitos do adoecimento

mental das professoras, questão que surge nas entrevistas sobre assédio político-pedagógico e/ou perseguição. A questão da autocensura, está intimamente relacionada com precarização, intensificação e adoecimento do trabalho docente o que reduz ou impossibilita a concretização das sugestões políticas-pedagógicas.

Um dos tópicos guias do roteiro de entrevista é sobre a inconstitucionalização do projeto de lei “Escola Livre” do estado de Alagoas, que entre seus efeitos dificultou a aprovação de leis que se inspirassem nos anteprojetos proposto pelo MESP. A proposta era compreender de qual forma as entidades teriam agido direta ou indiretamente considerando que parte significativa dos deputados e senadores eleitos e aliados ao presidente em vigência, eram a favor da iniciativa. Nos documentos, seja da Anfope ou da CNTE, há um único trecho que fala sobre o assunto:

Onde as lutas nas ruas não foram suficientes para enfrentar os desmandos dos gestores públicos, a CNTE atuou como representante legal da categoria perante o Supremo Tribunal Federal, especialmente contra a Lei da Mordada aprovada no Estado de Alagoas – que precede o debate sobre o mesmo tema no Congresso Nacional e em vários estados e municípios do país – e contra a Medida Provisória nº 746, que trata da reforma do ensino médio. (...) outras duas vitórias importantes foram contra a lei da mordada no Estado de Alagoas (ADI 5580), decisão que serviu de referência para o STF cassar inúmeras legislações municipais de mesmo teor, e contra a “ideologia de gênero” em várias ações que a CNTE subscreveu em parceria com entidades da sociedade civil que militam nesta área (CNTE, 2022, p. 69).

Nas entrevistas é possível compreender melhor de qual forma as entidades agiram para mobilizar a inconstitucionalidade do projeto. Paulo identifica como assunto essencialmente do campo jurídico, com centralidade na ação do STF “compreendendo o quanto perverso e descabido era essa tentativa de intervenção dentro da educação”¹⁰⁶ (Paulo, Anfope) ainda que

¹⁰⁶ Trecho completo: “E também a escola sem partido já é uma perspectiva mais do campo jurídico, mas que também a gente sabe que ele não é neutro e que as entidades têm capacidade de transformar aquilo que o Marx fala, que é a batalha das ideias. Conhecimento se transforma em força material quando apropriado pelas massas. A escola sem partido, desde que se iniciou, todas as instituições, todo o movimento social organizado buscou constantemente combater-los, expressando as suas contradições, a sua face perversa, os seus interesses e discursos que estavam ali por trás. De certa maneira, o judiciário, que não é ele deveria ser o guardião da democracia e da Constituição e muitas vezes sucumbe a alguns interesses, dessa vez compreendeu o quanto perverso e descabido estava essa tentativa de intervenção dentro da educação. Também acredito que foi uma vitória substancial, significativa, mesmo por tantos momentos que a gente passou. Mas eu acho que isso também é resultado desse acúmulo e daquilo que minimamente a gente estava organizado. A gente estava querendo sobreviver, mas ainda tinha alguns respiros nessas lutas.” (Paulo, Anfope)

as mobilizações sociais tenham atuado no “campo das ideias”. Essa interpretação é semelhante à de Natan que destaca o papel do judiciário, que, em suas palavras, seria “a última trincheira da democracia”¹⁰⁷ ainda que tenha perdido alguma legitimidade social nos últimos anos com o Golpe de 2016 e a Operação Lava Jato. Gustavo também se insere nessa linha de raciocínio:

Então, vamos lá. Primeira coisa, o STF que considerou inconstitucional a Escola Sem Partido. Veja só, se o STF não tivesse feito isso, a gente podia dar adeus à Constituição de 88. O que aconteceu foi que nós tivemos então uma espécie, eu considero que nós tivemos um cochilo do STF. Nesse cochilo do STF a pauta da direita e da extrema direita ganharam força, porque o próprio projeto deles estava, eles estavam crentes que eles iam continuar. Mas, como diz Drummond de Andrade, no meio do caminho tem uma pedra, e eles também encontraram pedras no meio do caminho. E as pedras que eles encontraram, primeiro foi um movimento sindical combativo que nós temos nesse país.¹⁰⁸ (Gustavo, CNTE).

Maria comenta que a CNTE atuou para a inconstitucionalidade do MESP juntamente com o STF e o Congresso Nacional¹⁰⁹ e Verônica afirma que a CNTE se envolveu em articulação com o movimento estudantil. Fernando não comenta sobre o campo judicial e destaca a atuação dos movimentos sociais e movimentos de pesquisa, em especial a Anfope, destacando a importância das tecnologias de comunicação, a potencialidade de sua capilaridade,

¹⁰⁷ Trecho completo: “Nesse processo do golpe de 2016 e pensa que essas iniciativas que surgiram e que surgem, por exemplo, ontem, com a negação do marco temporal, mostram que essa pressão popular, essa iniciativa popular, mais organizada, nem tão organizada, mas esse sentimento social, frente aos absurdos que se colocam, acabam chegando no judiciário e sendo, digamos assim, a última trincheira, como diria aquele Marco Aurélio de Mello, como diria, a última trincheira da democracia, né?”

¹⁰⁸ Em outro trecho, Gustavo complementa: “Então o STF, pelo cochilo que ele deu com relação ao projeto político, em algumas bandeiras, eles não poderiam comandar o pensamento da extrema direita. Porque aí seria você jogar todo o projeto republicano, civilizatório, que nós estamos embrenhando nesses 500 e tantos anos de nação, dessa jovem nação ainda, mas que ela maltrata duramente as suas maiorias da população. Se o STF coadunasse com uma pauta dessa, com a militarização da escola e com a homeschooling, aí seria então você rasgar a constituição brasileira e você desmerecer o próprio papel do STF. Entendeu? Então é nesse sentido que o STF, claro, sofreu as pressões e nós fizemos as pressões, as devidas pressões, as ações de constitucionalidade, nos debates que nós fizemos, o enfrentamento. Eu mesmo tive, pra fazer um debate contra a escola sem partido. Era impressionante. Aquela sala da comissão, quando eu participei, isso era em 2018, eram só deputados evangélicos.”

¹⁰⁹ Trecho completo: “E atuamos junto ao Congresso Nacional, ao STF, no sentido de que é inconstitucional. Porque enquanto não tem uma lei nacional aprovada, os estados e os municípios não podem aprovar. Porque não é parte da lei nacional esse conteúdo. Se não tem, pelo menos é esse entendimento do STF que, por enquanto, é bom. Por enquanto, é bom para nós. Porque aí aprova uma lei no âmbito do estado, no âmbito do município, e aí a gente vai conseguir, no Supremo, conseguir a inconstitucionalidade. Eu espero que o Congresso não aprove, mas ela faz parte deste projeto dele de desqualificar, de desmoralizar a educação pública.”

o que tem possibilitado a atuação da entidade nacionalmente e participando dessas conquistas coletivas¹¹⁰

A aprovação do novo FUNDEB, inicialmente com os recursos destinados totalmente para o setor público, foi identificada como caso atípico de conquista progressista considerando o contexto sócio-político da aprovação – em razão disso, também foi adicionado no roteiro de entrevista. Maria, destaca essa contradição:

(...) a única ressalva que eu acho que vale uma análise mais aprofundada é a votação do novo FUNDEB, como que mesmo no governo Bolsonaro, mesmo de forma virtual, entendeu, mesmo de forma virtual, sem a gente poder estar presente, a gente está acostumado na pressão, na pressão, na pressão, na pressão presencial, de olho no olho, assim, no parlamentar, lá no Congresso Nacional. (Maria, CNTE)

Paulo e Raul analisam que aprovação do fundo só foi possível pois diferentes segmentos da educação se uniram para exercer pressão:

(...) esses organismos de classe, sindicatos, a CNTE, as associações científicas, as universidades, o movimento estudantil, foram fundamentais uma pressão social e se não houvesse essa organicidade que mesmo em momentos de refluxo ainda consegue expressar alguma coisa, se não tivesse uma bancada de deputados minimamente comprometidos, a gente teria perdido muita coisa. (Paulo, Anfope)

Conseguimos no governo Bolsonaro, em função da nossa luta, que o FUNDEB, que era uma lei comum, passasse a fazer parte da Constituição da República. O FUNDEB agora é constitucional. É algo que está na nossa Constituição, a Política de Financiamento da Educação Básica brasileira está lá na Constituição. Isso é uma luta com muita organização, tá certo? (Raul, CNTE)

¹¹⁰ Trecho completo: “A gente participou de todos esses movimentos de resistência. Nós hoje, principalmente nas mídias, hoje nós temos todas as redes sociais, nós temos canal no YouTube, então nós aderimos a esse processo de avanço tecnológico e digital também. Então nós temos o projeto Segunda com a Anfope, que a gente tem uma vez por mês hoje uma live, mas antes, no período da pandemia, nós fizemos várias lives e sempre com um assunto muito capilar ao momento. Escola Sem Partido, na realidade, ele é o maior dos projetos, porque a Escola Sem Partido é sem partido de esquerda, é sem partido progressista. Ele é o escola com partido, a escola conservadora, a escola para um determinado público, a Escola Sem Partido, foi uma das maiores vitórias que nós tivemos e isso sempre de uma forma muito, como que eu vou dizer, muito coletiva, por isso que eu falo dos movimentos sociais e movimentos de pesquisa, das universidades profissionais de educação.”

Natan concorda com esse posicionamento, mas inclui que a predominância progressista e organizada em defesa do financiamento público da educação impossibilitou um “vácuo político” a ser ocupado por outros setores ¹¹¹. Talvez a inexistência desse vácuo exista, não apenas pela consistência dos setores progressista, mas pelo duplo papel da educação: a escola pública não é apenas um direito social, mas se insere como um argumento estratégico para naturalização das desigualdades sociais.

E como a gente ocupou de um modo mais organizado, sistemático, a gente conseguiu avançar minimamente. É óbvio que ali não estava o FUNDEB dos Sonhos, não está melhor a condição, mas sem dúvida nenhuma foi uma condição muito melhor e inesperada para a situação em que nós vivíamos, né? Mas eu atribuo ela a esse, como eu disse, não há vácuo na política, então tinha esse espaço, a gente conseguiu se organizar e conseguiu avançar. (Natan, Anfope)

É importante recordar que o FUNDEB é a maior política brasileira de redistribuição de recursos para a educação, que visa, entre outros aspectos, diminuir as desigualdades educacionais entre os Estados. Ele foi criado em 2007, com duração até 2020, e com aprovação em agosto de 2020, tornou-se permanente e constitucional. A mobilização para sua aprovação veio de diferentes segmentos da sociedade, evidenciada pelas mídias sociais que foram estratégicas para a pressão do parlamento. Uma das grandes questões foi a inserção de escolas confessionais e escolas comunitárias filantrópicas, alegando a constitucionalidade do direcionamento de recursos públicos para instituições educativas de interesse social e sem fins

¹¹¹ Trecho completo: “Veja, mesmo as pessoas mais à direita, que são... Não dá para a gente dizer que é uma... [incompreensível] que é uma pacifista, assim. Mas foi uma pessoa importante nesse processo. Eu acho que, de alguma medida, no finalzinho do governo Bolsonaro, a gente já começou a ter uma frente ampla, digamos assim, nesse momento, porque a gente estava vendo um desmonte tão grande face ao marasmo, à deriva que nós estávamos caminhando, que em algum momento, todo mundo sentiu que tinha que recuar um pouco, né? Talvez, sim. Nesse momento, a gente venceu esse debate porque, de um modo geral, eu acho que o campo educacional é mais progressista, ele é mais esquerda, né? E quando viu todo o ataque que poderia... ter consequência do que seria a não aprovação do novo FUNDEB, acho que a gente se organizou e cada um foi meio que abrindo mão um pouco de algumas falas, né? Foi vendo o que era possível ali, no questionamento, vencer alguns elementos, né? Mas eu acho que era muito mais por esse receio do que poderia ser, né? Do que poderia virar, do que poderia ser o retrocesso de não ter mais o financiamento da escola pública e prefeituras, redes, todas se articulando nesse sentido, docentes percebendo que seus salários e toda a sua condição poderiam também ser impactadas, financiamento da educação de um modo geral sendo impactada, a educação pública de um modo geral, e o caos que seria isso, né? E como a gente ocupou de um modo mais organizado, sistemático, a gente conseguiu avançar minimamente. É óbvio que ali não estava o FUNDEB dos Sonhos, não está melhor a condição, mas sem dúvida nenhuma foi uma condição muito melhor e inesperada para a situação em que nós vivíamos, né? Mas eu atribuo ela a esse, como eu disse, não há vácuo na política, então tinha esse espaço, a gente conseguiu se organizar e conseguiu avançar. (Natan, Anfope)

lucrativos. Um dos argumentos utilizados pelos setores religiosos era o cerceamento do direito da família de escolher serviços educacionais mais alinhados com seus costumes e valores. Desta forma, a aprovação do FUNDEB exigiu mobilizações que defendessem “recursos públicos para escolas públicas” considerando os preceitos de um Estado laico. Observa-se que os argumentos da oposição são de caráter tanto neoliberal quanto neoconservadora, o que fortalece a tese de que as atuais políticas educacionais e seus tensionamentos não podem ser analisadas por um único viés ideológico específico.

Em relação à padronização dos currículo e avaliações massificadas, observa-se que defender as DCNs é uma das principais estratégias da Anfope na atualidade; identificam que diante da BNC-Formação, as instituições de ensino superior e alunos serão sujeitos estratégicos para impedir sua implementação. Em relação à BNCC, destaca-se o diálogo com a comunidade escolar:

Nesse processo, nosso desafio será mobilizar os estudantes e professores para novas formas de trabalho na educação básica, recusando a vinculação mecânica entre as propostas pedagógicas das escolas, BNCC e a consequente preparação dos estudantes para os exames nacionais. E, nesse contexto, mobilizar os pais para formas criativas e inovadoras de participação democrática no coletivo da escola, informando-os e clarificando os objetivos deste novo currículo padronizado e o impacto dos testes na saúde física e psicológica de seus filhos (Anfope, 2018, p. 41).

Em relação à censura de conteúdos nos currículos, a Anfope reconhece a importância das questões sobre a formação para as relações étnico-raciais, de raça/etnia e gênero no documento de 2016. A CNTE, ainda que tenha políticas permanentes voltadas para gênero, sexualidade, raça e etnia, estas não se relacionam com qualquer tipo de censura curricular. Essa questão é reconhecida em documento de 2014, em tópico específico sobre Currículo e Avaliação em que afirma “a diversidade como essencial para o desenvolvimento de políticas educacionais” (CNTE, 2014, p.46) a fim de garantir a redução das desigualdades existentes. Nesse sentido definem ainda, no mesmo documento, que a avaliação educacional deve se pautar numa lógica de aperfeiçoamento da educação, elaboração de diagnóstico e auto aperfeiçoamento docente – em oposição a lógica punitiva das avaliações standardizadas.

Em específico a desqualificação, fragmentação e desprofissionalização docente, a Anfope tem lutado historicamente para formação qualificada, desenvolvendo estratégias que garantam a formação superior para trabalhadoras da educação. Entre as ações mais concretas

destacamos o acompanhamento do Plano Nacional de Formação Docente (PNFD)¹¹², incluindo sua participação nos fóruns em vários estados brasileiros. Em relação ao PNFD, destaca-se a pesquisa “Observatório de Formação e Valorização Docente: configurações e impactos da implementação dos Fóruns Permanentes de Apoio à Formação do Magistério (FPAFD)”. A Anfope tem realizado críticas e estudos sobre cursos de formação de professoras a distância, sua regulação e o sistema de avaliação, em especial, na UAB (Universidade Aberta do Brasil) e nas IES (Instituições de Educação Superior) privadas. Da mesma forma, tem problematizado a existência de cursos de magistério em nível médio (curso normal), em defesa do direito dos professores à formação no Ensino Superior. Em relação à formação, em síntese, afirma:

Nessa perspectiva, a entidade continua na defesa da transformação das atuais licenciaturas em cursos de graduação plena de formação de professores, à luz da pedagogia e das ciências da educação, demandando a implementação dos princípios da base comum nacional em todos os cursos de formação (Anfope, 2014, p. 34).

Entre análises sobre a atuação das entidades, destaca-se um ponto: observa-se que a partir do golpe de 2016, as estratégias das entidades foram se alterando diante dos ataques aos espaços de diálogo entre o governo e a sociedade civil. Se anteriormente as estratégias e ações mesclavam participação no tensionamento entre correlações de forças em espaços institucionalizados, após o golpe, identifica-se o afastamento do governo, articulação com outras entidades e movimentos, não apenas do âmbito da educação, mas em diferentes segmentos da sociedade, desencadeando espaços de discussão autônomos ao governo. Essa questão é explícita:

A Anfope, historicamente, articula-se com as entidades acadêmicas parceiras, e, neste momento de crise e retrocesso, a entidade intensificou sua participação em espaços de resistência e de luta em face do desmonte das políticas para a formação de professores para a Educação Básica, entre outras (Anfope, 2018, p.44).

¹¹² Nesse sentido a entidade reforça entre sua agenda política a necessidade de “concretização da política de formação e valorização profissional vincula-se à instituição do Sistema Nacional de Educação e ao ensejado Subsistema Nacional de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação e o desenvolvimento da cultura do regime de colaboração entre os entes federativos. Essa materialidade da política supõe a abrangência e a responsabilidade de cada um dos sistemas de ensino (federal, estaduais, distrital e municipais), para regular o campo, bem como para organizar, manter e desenvolver os órgãos e as instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, com a participação de todos” (Anfope, 2016, p.33)

Ao identificar essa tendência, julgou-se interessante aprofundar em tópico específico, apontando como os projetos educacionais neodireitista mobilizado por deputados, senadores, vereadores e governadores (identificados seja como neoliberais, neoconservadores e/ou neodireitistas) a partir de estratégias antidemocráticas e ações de desdemocratização tem provocado outras formas de relação entre movimentos sociais da educação e o governo.

3.5 Tensionamentos entre sujeitos antagônicos no contexto de recrudescimento da Nova Direita na Educação

Esse tópico surge, posteriormente, próximo ao desfecho da tese, quando se constatou que a desdemocratização da democracia brasileira exigiu dos movimentos e organizações populares, apropriação de novas estratégias de atuação. A análise dos dados aqui apresentados indica uma mudança na atuação das entidades que saem do cenário institucional e intensificam a relação com movimentos sociais de diferentes segmentos, como forma de enfrentamento aos ataques antidemocráticos. Essa mudança é fruto dos tensionamento entre sujeitos antagônicos, o que leva os movimentos sociais da educação a ter papel central na resistência contra o governo de Michel Temer e Jair Bolsonaro ¹¹³.

Partimos do pressuposto que a democracia brasileira se reconfigura com o Golpe de 2016, evidenciando o que se tem definido como “desdemocratização” (Brown, 2015). O desmonte dos espaços de participação democrática, como comitês, conselhos e conferências, nos três níveis do governo, talvez seja a manifestação mais nítida da destruição e/ou enfraquecimento de mecanismos de diálogo entre a sociedade civil e o Estado. Tais espaços, como evidenciado em tópico anterior, têm sido estratégicos para atuação de sindicatos, movimentos e organizações sociais na elaboração e deliberação de políticas educacionais.

Na análise dos documentos e entrevistas, percebe-se a relação entre o enfraquecimento dos instrumentos participativos e recrudescimento da ND no campo educacional. O que não

¹¹³ Surge como contribuição para pesquisas futuras, no sentido de que os dados aqui apresentados necessitariam de um aporte teórico maior sobre movimentos sociais, controle social/democrático e o conceito de desdemocratização (Brown, 2015; Tilly, 2009). Outros temas pertinentes se referem ao ciclo de protestos iniciadas em junho de 2013 (Gohn, 2019) que reconfigura os movimentos sociais de direita e as novas formas de fazer política em razão dos avanços das tecnologias de informação e mídias sociais.

significa que a atuação das entidades em espaços democráticos em períodos anteriores tenha sido sem divergências e resistências. Exemplo é a inserção da Anfope no Comitê de Governança do Exame Nacional de ingresso na Carreira Docente no IPEA e na CTC da Educação Básica na CAPES. A participação dos processos de decisão ou de acompanhamento apresentavam desafios:

Nestas ocasiões esteve em pauta discussões na diretoria da Anfope acerca do calendário de aplicação do Pré-teste da Prova, com a finalidade de validar a Matriz de Referência. O Comitê de Governança não foi convocado depois das datas já mencionadas. Aguarda-se nova convocação para obter dados oficialmente comunicados pelo Inep ao Comitê, visto que a Anfope tomou a iniciativa de pedir que o Inep proceda tal convocação, o mais breve possível. (Anfope, 2012, p.24)

Muitas vezes os conselheiros do CTC da Educação Básica são convidados a referendarem as políticas traçadas pelo CTC/Capes/Ensino Superior. Há clara discordância de boa parte dos membros do CTC em relação aos Mestrados Profissionais para a Educação Básica, que estão sendo implantados na área de educação, como formação continuada para professores, com apoio do CTC/Capes/ES. O CTC/Capes/EB foi simplesmente comunicado acerca de sua aprovação. (Anfope, 2012, p.26)

A representação da Anfope no CTC/CAPES/EB avalia que a correlação de forças continua muito desigual entre as decisões oficiais e contribuição dos representantes das entidades no mencionado CTC no que tange à decisão da oferta de formação de professores em primeira licenciatura a distância. (Anfope, 2012, p.26)

Os desafios em relação ao funcionamento das CONAEs e do FNE já apontavam barreiras desde 2014, quando os encontros foram adiados sem aviso prévio pelo Governo Federal. Nesse sentido, os esforços de realizar a CONAE 2018 também sofreu repressão por meios de redução de recursos para sua realização¹¹⁴.

A decisão pela suspensão/adiamento da II CONAE de fevereiro para novembro tomada de forma unilateral, pelo MEC, evidenciou as debilidades

¹¹⁴ Nesse sentido, Anfope afirma “O Fórum Nacional de Educação (FNE) é um espaço de interlocução entre a sociedade civil e o governo, articulador das conferências e uma das instâncias legais de monitoramento e avaliação do Plano Nacional de Educação (PNE), conforme determinado nos artigos 5o e 6o da Lei no 13.005/14. O FNE vem, no último período, com muito empenho, seriedade e postura institucional, dialogando com o MEC no sentido de garantir as condições objetivas para o funcionamento efetivo do FNE, bem como para que todas as medidas necessárias sejam adotadas para que a Conferência Nacional de Educação e suas etapas sejam realizadas, nos marcos legais. Conforme Decreto de 9 de maio de 2016, é atribuição do MEC apoiar técnica e financeiramente a realização das conferências e suas etapas preparatórias, consignando correspondentes dotações orçamentárias. Reafirmamos, assim, a necessidade de viabilização das condições de funcionamento do FNE no integral cumprimento de suas funções, especialmente aquelas relativas à realização da CONAE 2018 e suas etapas preparatórias, municipais, estaduais e distrital” (Anfope, 2016, p.41)

da atual estrutura e forma de funcionamento do FNE, demandando das entidades o enfrentamento da discussão sobre o caráter do Fórum Nacional de Educação, sua composição e atribuições (Anfope, 2014, p. 7).

Em 2016, a Anfope se manifesta sobre a Medida Provisória n. 746/2016 (PL 34/2016), que, a pretexto de instituir uma política de fomento à implantação de escolas de Ensino Médio em tempo integral, ignora as discussões históricas das entidades representativas. No mesmo sentido, o processo de elaboração da BNCC foi alvo de críticas da entidade:

As críticas à metodologia de construção da BNCC dirigem-se aos prazos antecipados, debates minimizados, participações reduzidas a seminários de audiência “muda” e consultas eletrônicas para a legitimação de um processo marcado pela indefinição sobre etapas e critérios. A consulta realizada, assim como a metodologia de discussão, não contemplou o diálogo, visto que ocorreu em termos de concordância e adequação, em particular, pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), do já definido nas propostas apresentadas, a partir de critérios de clareza, relevância e pertinência, sem espaço para o debate do que estava proposto, reforçando a centralidade da lógica conteudista (Anfope, 2016, p. 36).

A inserção da Anfope na CTC/CAPES/EB é um caso emblemático. Além de desafios na inserção de entidades acadêmicas como representação, as reuniões foram diminuindo a partir de 2015 ao ponto de não ser realizada nenhuma reunião até sua extinção em 2017 – o comitê retornou apenas em maio de 2023. Ainda que no caso da CTC/CAPES/EB as correlações de forças fossem consideradas desiguais pela entidade, a participação nesses espaços resultou em alguns avanços, como o caso da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Docente de 2015, que após anos de discussão, incorporou alguns preceitos da Base Nacional Comum.

Tais avanços foram interrompidos com a revogação das DCNs em 2019, o que caracteriza novamente momento de tensionamento entre a entidade e o governo, considerando que “de forma centralizada e autoritária de construção tanto da BNCC quanto da Base Nacional de Formação” (Anfope, 2018, p.41) as discussões promovidas pelas entidades representativas foram ignoradas. A esse respeito, Anfope (2021) explica:

A Anfope vem buscando discutir junto ao Conselho Nacional de Educação as propostas de formação de professores, em um contexto de pouco diálogo e

ainda menor participação. Foi durante o XII Seminário Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, promovido pela Anfope em Salvador, em setembro de 2019, que se tomou conhecimento da intenção do CNE de revogar a Resolução CNE/CP n. 2/2015 e aprovar uma Base Nacional Curricular de Formação de professores, desconsiderando o esforço empreendido pelas IES formadoras, que reformulavam seus projetos curriculares. Em outubro de 2019, a Anfope fez a defesa intransigente da imediata implementação das Diretrizes Curriculares de Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério (Resolução CNE/CP n. 2/2015), em audiência pública no CNE. No entanto, ignorando as mobilizações de várias entidades educacionais e Universidades, o CNE aprovou novas diretrizes curriculares para a formação inicial de professores em novembro de 2019 (Resolução CNE/CP n. 2/2019) que revogaram as diretrizes de 2015 e novas diretrizes curriculares para a formação continuada de professores em outubro de 2020 (Resolução CNE/CP n. 1/2020).¹¹⁵ (Anfope, 2021, p. 14).

O afastamento da Anfope no processo de elaboração da BNCC, o uso de mecanismos de consulta popular sem transparência, a descontinuidade de reuniões, dialoga com as formas de ataque à democracia participativa mencionada por Neves (2023) “A imposição de suas representações, a não continuidade das reuniões, o formato institucional totalmente fragmentado, consultivo e deslegitimado pelo governo atual colocam em xeque essas experiências e em choque a participação social.” (Neves, 2023, p.145). Nesse sentido, é importante recuperar que o enfraquecimento da democracia ocorre de diferentes maneiras, incluindo desfinanciamento e destituição de diversidade nos espaços de participação democrática.

¹¹⁵ Outro trecho nesse sentido inclui: “Esse projeto de formação, capitaneado pelo MEC (até 2018) e pelo Conselho Nacional de Educação, orientou a aprovação a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, descaracterizando de forma inusitada os cursos de licenciatura. Nesse mesmo processo, em 2020, sem procurar estabelecer qualquer forma de diálogo com as IES e as entidades nacionais, o CNE instituiu a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Ambas as propostas - BNC-Formação inicial e continuada - têm dois elementos centrais: a padronização curricular alinhada à BNCC e a formação por competências. (Anfope, 2021:26)” Nesse contexto, o Conselho Nacional de Educação - CNE, recomposto com os membros indicados no período do governo Michel Temer (2016-2018), deu andamento à proposta da Base Nacional Comum da Formação - BNC-Formação. Aprovou, em novembro de 2019, a Resolução CNE/CP n. 2/2019, que instituiu novas Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial e a BNC Formação e revogou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Esta nova resolução, homologada pelo Ministério da Educação em dezembro de 2019, representa um grande retrocesso para a formação de professores, indo na contramão da histórica defesa da Anfope por uma Base Comum Nacional para a Formação de Professores. O CNE, durante 2020, em meio da pandemia da COVID-19, aprovou a Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica - BNC-Formação Continuada. Tal resolução, aprovada sem nenhuma discussão acerca do seu conteúdo, é mais um ataque e retrocesso à formação dos professores.” (Anfope, 2021 p.7)

Dialogando com os documentos, os entrevistados também identificam ações autoritárias como aprovação da BNCC e o Novo Ensino Médio especialmente por ignorar o debate historicamente construído pelas entidades e movimentos populares do âmbito educacional. Maria evidencia que a participação da CNTE no Conselho Nacional de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB tornou-se ornamental a partir de 2017:

Só para você entender, eu era, até o ano passado, do Conselho Nacional de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB. Eu tomei posse ainda em 2017, ainda em março de 2017, eu tomei posse na gestão. A única reunião que aconteceu foi a posse, quando ainda a Dilma estava na presidência. Depois não teve nenhuma reunião. Aí acabou nossos três anos de mandato. Eles pediram de novo a indicação que tinha que renovar o conselho. A CNTE mandou o seu representante, no caso era eu, e nem posse tomamos. Nem uma reunião de posse nós tomamos. Entendeu? (Maria, CNTE).

Os entrevistados ainda evidenciam uma questão central: ainda que os limites da democracia formal existam, a resistência é potencializada em um governo que preze por estruturas democráticas. Nesse sentido, em contexto amplo de lutas de interesses, o controle social possibilitava gerar resistência às propostas regressivas.

Muito diferente, muito diferente da época do governo Lula e Dilma, em que havia inúmeros espaços no governo para construir as políticas públicas. (...) Eu não sei se era doze, quinze, uma vez foi levantada, era doze, quinze comissões internas onde a gente estava lá ajudando a construir a política pública. Eu acho que isso é importante a gente resgatar. Daí entrou o governo... Acabou todos esses espaços (Maria, CNTE)
Então, tem uma diferença muito grande de você fazer a luta política sindical no governo democrático com o governo ditador. O ditador não quer te ouvir. O democrático te ouve. Ele pode acatar ou não. Mas, se ele não acata, você tem outro espaço de diálogo e de luta política. (Raul, CNTE)
O corte está na derrubada da presidenta Dilma, porque a gente vinha de um processo de diálogo, a gente resolvia problemas, alguns a gente não conseguia. Enfim, um processo democrático de discussão. (Paulo, Anfope)

Os elementos até aqui apresentados evidenciaram uma das manifestações do processo de desdemocratização no país, ou seja, paulatino apagamento da democracia participativa, com o objetivo de anular o tensionamento existente entre as correlações de força no campo educacional, afastando as entidades dos espaços de discussão e/ou deliberação de políticas educacionais. Axiomaticamente, os ataques aos mecanismos de participação democrática

provocaram reações dos setores progressistas. No campo da educação, compreendemos que o surgimento da FNPE após Portaria No. 577, de 27 de abril de 2017, em resposta a reconfiguração do Fórum Nacional da Educação e adiamento da CONAE 2018, simboliza a ruptura das entidades com o governo golpista. Há ainda outras ações de enfrentamento, incluindo greves gerais, mobilizações e ocupações, que pelas limitações deste trabalho, não poderão ser aprofundadas. Raul da CNTE, recorda o papel da educação nas mobilizações:

Ainda bem que a educação sempre resistiu a essas coisas. E nós conseguimos, com muita dificuldade, com muito risco, manter nossas entidades funcionando, propor resistência a esse projeto, denunciar no mundo o que o governo Bolsonaro vinha fazendo. Conseguimos que o Bolsonaro no mundo inteiro fosse visto com toda a mediocridade do governo dele. Tá certo? Toda essa campanha feita deu resultado. Acho que isso é fundamental. A educação resistiu, as universidades foram folhas de resistência, o ensino básico a mesma coisa, ocupamos as ruas, os estudantes a mesma coisa, mostrando que a educação resiste, é firme e se move pelo desejo de democracia. (Raul, CNTE)

A fala de Raul representa a atuação dos movimentos populares da educação como força de resistência contra os ataques à democracia e as reformas impopulares. Nos levanta também questionamentos clássicos sobre a potencialidade da educação na construção de projetos alternativos em articulação com os mecanismos democráticos. Nessa discussão é comum apontar os limites da democracia liberal para a realização de transformações estruturantes, o que se tornou ainda mais nítido diante do recrudescimento da ND, especialmente, nos moldes da democracia representativa. Por exemplo, Wendy Brown (2015, 2019) aponta que, distante do projeto burguês do liberalismo clássico, o neoliberalismo é incompatível com a democracia. Freitas (2018) também recupera o nexos entre regimes autoritários e ideólogos neoliberais existentes desde os anos 1980, colocando em xeque os preceitos mais elementares associados ao direito civil e político do liberalismo burguês. O que se tem observado, é que a democracia tem sido historicamente questionada quando afeta os interesses econômicos, manifestando os limites da democracia burguesa num modelo societário sustentado na necessidade permanente de acumulação de capital e, conseqüentemente, da desigualdade social.¹¹⁶

¹¹⁶ Pereira (2022) reitera a tese da Nova Direita como reação às conquistas trabalhistas e sociais diante da nova necessidade da reestruturação produtiva e reprodutivas do capital; cita o neoliberalismo como instrumento para derrubada dos direitos sociais conquistados após a Segunda Guerra Mundial, da mesma forma como o neoliberalismo se consolida no Brasil em desencontro com a Constituição Cidadã de 1988. O Golpe de 2016

Não se nega o universo de experiências e possibilidades conquistadas pelas organizações políticas na reivindicação dos seus interesses e geração de tensionamento por meio de mecanismos democráticos, ainda que inserida em uma democracia liberal. É evidente a potencialidades de determinados espaços quando, no governo de Jair Messias Bolsonaro, há uma derrocada dos espaços de participação social com a eliminação de conselhos e fóruns, e ataques contra a existência de sindicatos e movimentos sociais.

O desenvolvimento desta pesquisa, constatou-se que, com a ascensão da Nova Direita e absorção dos seus fundamentos, era necessário garantir, minimamente, uma democracia participativa. Tratava-se de recuperar discussões básicas como a permanência e relevância dos espaços de participação, e a viabilização de instituições essenciais para a democratização da sociedade, como movimentos populares e sindicatos. Tal conjuntura, possivelmente, evidencia que os espaços de participação social são estratégicos e incômodos a determinados setores, mas também confirma suas limitações objetivas em um modelo formal-abstrato de democracia, pelo qual, ainda atualmente, se sustenta.

também se manifesta como reação dos setores econômicos às frágeis conquistas de anos anteriores e como forma de ação a crise que chegava tardiamente no Brasil.

CONCLUSÃO

Essa pesquisa de doutorado teve como objetivo analisar de qual forma o recrudescimento da Nova Direita tem afetado o trabalho docente, especificamente os mecanismos de controle que limitam a liberdade de ensino e cátedra e como as trabalhadoras docentes, por meio de entidades representativas, têm identificado, interpretado e enfrentado essa questão.

Para o alcance desses objetivos, usou-se como método de interpretação da realidade o materialismo-histórico-dialético. Realizou-se análise de dez documentos, elaborados pelas entidades representativas da categoria profissional, Anfope e CNTE; e oito entrevistas semiestruturadas com membros e ex-participantes destas entidades.

Com objetivo de subsidiar a análise, realizou-se pesquisa bibliográfica visando definir Nova Direita e como ela tem se manifestado na política educacional. Demarcou-se ND como amálgama entre neoconservadorismo e neoliberalismo, compreendendo-a como uma nova ideologia com potencialidade de atuar na realidade concreta, intensificando os aspectos antissociais das duas vertentes políticas-ideológicas que a compõe. No campo da educação ela tem se manifestado por meio de projetos educacionais específicos, que se sustentam por meio de três discursos estratégicos que se relacionam: controle de conteúdo com base na neutralidade pedagógica/científica; a moralização do fracasso escolar e reforço do mérito individual, e redefinição da qualidade educacional e papel da escola, restringindo seu papel a manutenção do modelo de reprodução e produção da sociedade capitalista. Apropriou-se também de debates entorno do controle do trabalho docente, identificando dois escopos de análises: o primeiro centrado nos efeitos da Regulação Pós-Burocrática cujo controle se efetiva por meio de políticas externas (avaliação massificada e propostas de currículo) e discursos que induzem subjetivamente o autocontrole (cultura dos resultados e do desempenho); e análises inspiradas na tese da proletarização e desprofissionalização docente com foco na perda ou diminuição da autonomia e desqualificação do seu trabalho, recuperando discussões sobre tecnicismo e neotecnicismo, pedagogia das competências; o controle ocorreria por meio da uniformização e simplificação das práticas de ensino, predominantemente, idealizadas por sujeitos externos.

Os dados foram analisados a partir de três eixos temático. O primeiro buscou identificar a forma pelo qual as entidades compreendiam as recentes transformações na política

educacional e sua relação com a ND. Buscou-se verificar como as entidades compreendiam ND e seus termos correlatos, quais projetos educacionais a representava, e como ela se relacionava com conjuntura política da última década.

Nesse sentido, ao mapear as análises de conjuntura política e sua relação com a política educacional, identificou-se o Golpe de 2016 como marco político divisor. Os documentos, em específicos, apontam alterações na estrutura e pautas, demarcando em dois grupos os documentos de 2010 a 2015, e 2016 a 2022. No primeiro bloco as pautas e reivindicações se concentraram na conquista de melhores condições de trabalho, valorização e formação docente por meio da aprovação de projetos, leis e políticas educacionais, principalmente por meio da concretização das metas do Plano Nacional de Educação, Política Nacional de Formação Docente e constituição do Sistema Nacional de Educação. Tais pautas, ainda que objeto de lutas da CNTE e da Anfope, diminuem em intensidade aumentando as pautas de resistência e oposição, com ênfase no enfrentamento de projetos impopulares, como as reformas trabalhista, previdenciária e do ensino médio, e medidas fiscais como a Lei do Piso de Gastos.

Procuramos, também, identificar a perspectiva das entidades sobre Nova Direita e suas manifestações no campo educacional. Os documentos não mencionam ND e termos correlatos até 2016, momento em que, a partir da análise da conjuntura política, é mencionado a aliança entre setores empresariais e conservadores religiosos no impeachment de Dilma Rousseff. A Nova Direita também é interpretada como uma reação às conquistas progressista e como resposta a uma crise político-econômica.

Nas entrevistas, há separação implícita entre neoliberalismo representado no Governo Temer que avança a agenda empresarial (Reforma do Ensino Médio e a BNCC) e neoconservadorismo com Jair Bolsonaro (Militarização das Escolas Públicas e o MESP) que teria um perfil mais próximo das pautas morais e autoritárias. Tal perspectiva reflete a tendência de relacionar a Nova Direita a determinados partidos, grupos políticos, sujeitos, e organizações, especialmente aquelas que ascenderam após as Jornadas de Junho de 2013.

Acreditamos que restringir a Nova Direita a uma aliança entre sujeitos políticos (movimentos e organização sociais, e/ou partidos e políticos), pode ser insuficiente para analisar os projetos educacionais neodireitistas. Além de existir um espaço significativo entre os fundamentos ideológicos e os interesses e práticas concretas, a análise dos projetos tem demonstrado que, independente da maior ou menor afinidade com o neoconservadorismo ou neoliberalismo, seus fundamentos são antissociais, com tendências antidemocráticas e

respondem às necessidades mais amplas da acumulação permanente do capital. Exemplo paradigmático são os sujeitos empresariais, que longe de uma perspectiva democrática liberal, ignoraram práticas discriminatórias, afim de garantir a aprovação dos seus projetos de interesse – vide a aprovação da BNCC sem o uso da palavra gênero.

Nesta pesquisa, entre os projetos educacionais de cunho neodireitista, destacou-se o MESP, a Militarização das Escolas Públicas e a Reforma do Ensino Médio. Os três projetos se sustentam, em algum nível, pela restrição de conteúdos críticos, em argumentos pautados em fatos educacionais distorcidos, recuperam perspectivas da neutralidade pedagógica e/ou científica e visam a redefinição do papel da escola. Da mesma forma, os mecanismos de controle do trabalho docente têm se sustentado no antigo discurso da crise permanente da educação, negação da especificidade pedagógica do trabalho docente, e responsabilização dos professores pelo fracasso escolar, considerando sua falta de capacidade de ensinar assuntos relevantes e utilitaristas.

Desta forma, procuramos identificar quais eram as formas de controle/regulação do trabalho docente e como ela se relacionaria com o processo de recrudescimento da Nova Direita. Entre os mecanismos de controle do trabalho docente destaca-se a Certificação do Magistério, o Notório Saber, a BNCC, BNCC-formação a autocensura e as plataformas educacionais. As entidades tendem a compreender a Reforma do Ensino Médio e a BNCC, como retomada do projeto educacional dos anos 1990, destacando a recuepração da pedagogia das competências e enrijecimento do currículo. O nível de controle que a BNCC exerce sobre os currículos é identificada como uma forma de viabilizar, com mais efetividade, as avaliações massificadas, que juntamente com a reconfiguração da carga horária, possibilitaria a inserção do setor empresarial na oferta de serviços educacionais e apropriação dos recursos da educação pública. A BNCC-Formação assim como a figura do Notório Saber evidenciam um movimento de desprofissionalização da categoria, primeiramente por ferir a autonomia das instituições de ensino e segundo por inserir profissionais sem formação pedagógica como trabalhadoras docentes.

Os dados também revelam a existência de mecanismos mais coercitivos que se manifestam por meio dos relatos de perseguição e assédio moral. A vigilância e insegurança, tem provocado o que Sartori (2020) define como “autocensura” – trabalhadoras da educação tem evitado discutir determinados assuntos com a finalidade de se resguardar de possíveis

assédios. A plataformização como mecanismo de controle, vigilância e construção de mercado educacional, também é apontada como uma das tendências de controle.

Concluimos que os mecanismos de controle do trabalho docente têm se reconfigurado nos últimos dez anos, intensificando aspectos antissociais de propostas anteriores (currículo, pedagogia das competências, avaliação massificada) e retomando novos mecanismos com perfil mais coercitivo, que para além da captura da subjetividade com objetivo de construção de consenso, tem afetado diretamente o comportamento das trabalhadoras docentes. É possível identificar um nexo entre os mecanismos de controle do trabalho docente e o processo de recrudescimento da Nova Direita. Os dados também reforçam a hipótese de que o trabalho docente é afetado pelo controle de conteúdo e do currículo, especialmente naquilo que é permitido ou não em sala de aula (BNCC, autocensura, vigilância) e mediante discursos que visam desmoralizar o trabalho docente, tanto ao questionar sua autonomia, quanto a natureza do seu trabalho (BNCC-Formação, Reforma do Ensino Médio, Notório Saber).

Procuramos identificar as estratégias de enfrentamento assumidas pelas entidades representativas e se elas se alteraram em resposta ao recrudescimento da Nova Direita. As formas de enfrentamento dos mecanismos de controle até o Golpe de 2016 incluíam participação em comitês, conselhos, reuniões com poder central, demonstrando que, apesar dos tensionamentos, existia mediação entre as entidades e o governo na elaboração e deliberação entorno das políticas educacionais. As formas de enfrentamento se alteram após a retirada das entidades nos espaços de participação democrática, essa questão se torna nítida com a Reforma do Ensino Médio e a BNCC aprovadas em caráter de urgência, com protagonismos dos setores empresariais, sem apreciação dos movimentos sociais da educação, em um curto período de tempo, ignorando anos acumulados de discussão. Suspeitamos que esse processo é produto do que Wendy Brown (2015) tem definido como “desdemocratização” – ou seja, negação dos fundamentos da democracia liberal, e a naturalização de um estado de exceção – ou o que Casara (2020) tem compreendido como Estado Pós-Democrático pautado em uma democracia em que “permanece, mas não mais como conteúdo substancial e vinculante, mas como mero simulacro, um elemento discursivo apaziguador” (Casara, 2020, p.25)

Espera-se que essa pesquisa ofereça subsídios para compreensão da Nova Direita enquanto categoria política e fenômeno concreto da política educacional brasileira, partindo do pressuposto que pelo seu caráter ideológico, permanecerá nas correlações de força no campo educacional pelos anos vindouros. A proposta de analisar a Nova Direita como ideologia, não

exclui suas manifestações na organização política, como as alianças políticas entre sujeitos mais ou menos alinhados com o neoconservadorismo e/ou neoliberalismo. Nossa proposta, no entanto, consistiu em analisar esse fenômeno com ênfase em seus fundamentos ideológicos, e desta forma, saturá-lo com outras determinações, afim de nos aproximar continuamente da totalidade social em que ele se insere. Nesse sentido, compreendemos que: (i) os mecanismos de controle do trabalho docente em seus fundamentos mais gerais – desmoralização do trabalho docente, negação da especificidade profissional – se sustentam em preceitos tanto neoconservadores quanto neoliberais, impossibilitando assim analisar tal fenômeno e tendências sob um único escopo ideológico; (ii) a forma como a ND tem se manifestado no campo da política educacional por meio de projetos específicos, ainda que mais ou menos alinhado com determinada vertente ideológica, se sustenta em valores mais amplos e compartilhados incluindo a neutralidade pedagógica/científica e negação da práxis social. Além de usufruir de estratégias comuns como falseamento dos dados educacionais e discursos que questionam a qualidade educacional e urgente necessidade de enfrentamento, propondo soluções pontuais e monolíticas. E (iii), recuperando estes dois últimos elementos, é possível afirmar que para além de uma aliança entre sujeitos políticos, a ND se caracteriza como ideologia por se propor um projeto societário e educacional com influência evidente nos últimos anos na política educacional brasileira.

Nesse sentido, algumas características e considerações sobre a ND no campo educacional possivelmente mereçam atenção dos setores progressistas; primeiramente o reconhecimento de sua imensa potencialidade de desmonte da democracia, vide os avanços acelerados de projetos até pouco tempo marginalizados e destruição dos mecanismos de participação democrática pelo qual era um dos espaços de resistência dos movimentos sociais da educação. No atual contexto, é necessário nos recordar de suas estratégias, incluindo os discursos de desqualificação da educação e desmoralização das trabalhadoras docente, que constitui um cenário mais amplo de negação do direito a educação, e que longe de se manifestarem em casos isolados, tem possibilitado legitimar mecanismos de desprofissionalização docente, vide a inserção de profissionais sem especialidade pedagógica e substituição da práxis educacional por conhecimentos utilitaristas.

Outras estratégias da ND incluiu a distorção dos fatos educacionais, o que nos exige refletir sobre as novas formas de comunicação, pois, ainda que o direito ao acesso à internet esteja longe de ser universalizado, tais espaços têm gerado novas formas de relações sociais e

afetado principalmente a forma de “fazer política”. Precisamos nos recordar também que, ao longo dessa última década de recrudescimento da Nova Direita, ficou evidente a fragilidade de determinadas políticas educacionais como as políticas de permanência estudantil, a política de formação permanente dos profissionais da educação, os Institutos Federais e instituições de incentivo e financiamento de pesquisa e da ciência; tais políticas foram paulatinamente sufocadas e precarizadas até o ponto de se tornarem quase inexistentes.

Tal contexto exigiu dos movimentos populares uma nova forma de agir perante os avanços da ND no campo educacional. À frente das ações de resistência, ficou evidente a importância dos movimentos populares e organizações da educação como oposição aos ataques contra a democracia brasileira. E, possivelmente, evidencia o papel da educação crítica nas correlações de forças e geração de tensionamentos, para se pensar, permanentemente, em projetos alternativos.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise; BORGHI, Raquel; ARELARO, Lisete. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 108, 2009.
- AFONSO, Almerindo Janela. Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 52, 2018
- AMORIM, Franciel; LEITE, Maria. A influência do Banco Mundial na educação brasileira na educação brasileira: a definição de um ajuste injusto. *Germinal: marxismo e educação em debate*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, 2019.
- ANDRADA, Leonardo. Direita, Esquerda, Nova Direita e o Neofascismo Brasileiro. *Revista Estudos Políticos*, v. 13, n. 25, 2022.
- ANDRADE, Maria Carolina. Base Nacional Comum Curricular e Novo Ensino Médio: expressões do empresariamento da educação de novo tipo em meio à crise orgânica do capitalismo brasileiro. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.
- APPLE, M. W. “Endireitar” a educação: as escolas e a nova aliança conservadora. *Currículo sem fronteiras*, vol.2, n.1. 2002
- APPLE, Michael. Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- APPLE, Michael. Fazendo o trabalho de Deus: ensino domiciliar e trabalho de gênero. In: APPLE, Michael. Para além da lógica do mercado. Compreendendo e opondo-se ao Neoliberalismo. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.
- APPLE, Michael W.; BALL, Stephen J.; GANDIN, Luís Armando (Org.). *Sociologia da educação: análise internacional*. Tradução de Cristina Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2013.
- APPLE, Michael. Produzindo diferença: neoliberalismo, neoconservadorismo e a política de reforma educacional. *Linhas Críticas*. n. °21, 2015.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. Políticas de formação inicial e continuada de profissionais da educação no contexto dos anos 2000-2010 da Anfope. 2010 Disponível em: <<https://www.anfope.org.br>>
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. Documento final do XVIII encontro nacional da Anfope “políticas de formação e valorização dos profissionais da educação: conjuntura nacional avanços e retrocessos”. Disponível em: <<https://www.anfope.org.br/>>. Acesso em: 22 jan. 2024.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. Documento final XVI encontro nacional da Anfope políticas de formação e valorização dos profissionais da educação: PNE, sistema nacional na CONAE/2014 e fóruns permanentes de apoio à formação docente. 2012. Disponível em: <<https://www.anfope.org.br/>>. Acesso em: 22 jan. 2024.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. Documento final XVII encontro nacional da Anfope políticas nacionais de formação no sistema nacional de educação. Base Nacional Comum para a Educação Básica e a formação de professores. Disponível em: <<https://www.anfope.org.br/>>. Acesso em: 22 jan. 2024.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. Documento final do XIX encontro nacional da Anfope “políticas de formação e valorização dos

- profissionais da educação: (contra) reformas e resistências”. 2018 Disponível em: <<https://www.anfope.org.br/>>. Acesso em: 22 jan. 2024.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. Documento final do XX encontro nacional da Anfope “políticas de formação e valorização dos profissionais da educação: (contra) reformas e resistências”. 2021 Disponível em: <<http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/20%E2%81%B0-ENANFOPE-%E2%80%93-Documento-Final-2021.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2024.
- BARROS, Melinda Sampaio. Controle democrático e democratização: o desmonte dos mecanismos institucionais. In NEVES, Ângela Vieira, Ghiraldelli Reginaldo (organizadores). Trabalho, democracia e participação. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2022.
- BARROSO, José. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, 2005
- BOBBIO, Norberto. As ideologias e o poder em crise. 3ª edição. Brasília: Universidade de Brasília, 1994
- BORGES, André; VIDIGAL, Robert. (Org.) Para entender a nova direita brasileira: polarização, populismo, antipetismo. Rio de Janeiro: Zouk, 2023
- BRASIL. Lei 8.662, de 07 de junho de 1993. Lei de Regulamentação da Profissão do Serviço Social.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024. Brasília, 2015.
- BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018
- BRASIL. Decreto n. 10.004, de 5 de setembro de 2019. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico- -Militares. Diário Oficial da União, (73), seção 1, 1-6.
- BRASIL. DPU. Manual de Defesa contra Censura nas Escolas. 2022
- BRASIL. Senado Federal. Projeto de Lei nº 88, de 2023. Dispõe sobre a responsabilidade educacional na garantia de oferta e de padrão de qualidade na educação básica pública.
- BRITO, Eliane. O Projeto de Vida no Novo Ensino Médio Baiano: do sujeito de direitos ao empreendedor de si. Revista Educação em Questão, v. 61, n. 69, 2023.
- BROWN, Wendy. Undoing the Demos: Neoliberalism's Stealth Revolution. New York: Zone Books, 2015.
- BROWN, Wendy. Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no ocidente. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019
- CASARA, Rubens. Estado Pós-democrático: Neo-obscurantismo e gestão dos indesejáveis. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2017
- CASIMIRO, Flávio Henrique Calheiros. A Nova Direita: aparelhos de ação política e ideológica no Brasil contemporâneo. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular. 2018.
- CEPÊDA, Vera. A Nova Direita no Brasil: contexto e matrizes conceituais. Mediações - Revista de Ciências Sociais. v. 23, 2018.
- COLOMBO, Luiza Rabelo; LAMOSA, Rodrigo de Azevedo Cruz. A ofensiva ultraconservadora: uma análise da formação e atuação da frente de direita na educação brasileira. REVISTA HISTÓRIA & LUTA DE CLASSES, v. Ano 14, 2018
- CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. Caderno de resoluções CNTE 31º congresso do CNTE. Brasília, 2011
- CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. Caderno de resoluções CNTE 32º congresso do CNTE: Educação, Desenvolvimento e Inclusão social. 2014

- CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. Caderno de resoluções CNTE, 33º congresso do CNTE: Paulo Freire: Educação Pública, Democracia e Resistência. Brasília, 2017 Disponível em: <<https://www.cnte.org.br/index.php/menu/documentos/caderno-de-resolucoes>>. Acesso em: 22 jan. 2024.
- CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. Caderno de resoluções CNTE, 34º congresso do CNTE: Centenário Paulo Freire: Educação transforma pessoas. Pessoas transformam o mundo. Brasília, 2022 Disponível em: <<https://www.cnte.org.br/index.php/menu/documentos/caderno-de-resolucoes>>. Acesso em: 22 jan. 2024.
- CONTRERAS, José. Autonomia de professores. Trad. Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.
- CORSETTI, Berenice. Neoconservadorismo e Políticas educacionais no Brasil. Educação Unisinos. 23(4), 2019.
- DAL'IGNA, Maria Claudia.; SCHERER, Renata.; SILVA, Miriã. Trabalho docente, gênero e políticas neoliberais e neoconservadoras: uma leitura crítica da Base Nacional Comum de formação de professores da Educação Básica. Práxis Educativa v. 15, 2020.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.
- DEMO, Paulo. A nova LDB: ranços e avanços. Campinas, SP: Papirus, 1997. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>
- DUARTE, Natália. Desafios da Escola Pública frente à Militarização e Criminalização da Pobreza in MACIEL, Carina; DUARTE, Natalia; SIQUEIRA, Romilson. Políticas educacionais: resistência e retomada da democracia e do estado. Brasília: Anpae, 2023. p. 285-208
- ENGUITA, Mariano F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. Teoria & Educação. Porto Alegre, n.4
- EVANGELISTA, Oneida.; SHIROMA, Evangelista. Profissionalização: da palavra à política. In: MORAES, M. C.; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, O. (Org.). Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Porto Editora, 2003. p. 27-46.
- FERREIRA JR., Amarílio e BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarização dos professores. In: Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 27, n. 97 set./dez. 2006.
- FRASER, Nancy. Do neoliberalismo progressista a Trump – e além. Política e Sociedade, Santa Catarina, v. 17 n. 40, 2018.
- FREITAS, Helena. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.
- FREITAS, Luís. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. Educação e Sociedade, Campinas, v. 33, n. 111, 2012.
- FREITAS, Luís. Neotecnicismo digital. 2021. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2021/07/11/neotecnicismo-digital/>> Acesso em: 24 mar. 2024.
- FRIGOTO, Gaudêncio (org.). Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.
- GARCIA, Maria Manoela. Identidade docente In: OLIVEIRA, Dalila ; DUARTE, Adriana. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

- GENTILI, Pablo; OLIVEIRA, Dalila. A procura da igualdade: dez anos de políticas educacionais no Brasil. In SADER, Emir. 10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma. São Paulo, SP: Boitempo. Rio de Janeiro: FLACSO, 2013.
- GOHN, Maria Glória. Participação e democracia no Brasil: da década de 1960 aos impactos pós-junho de 2013. Petrópolis: Vozes, 2019
- HARVEY, David. Condição Pós-Moderna. Trad. São Paulo:Edições Loyola, 2014. LAVILLE, Christian.; DIONNE, Jean. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- HELOANI, Raul. Gestão e organização do capitalismo globalizado. São Paulo: Atlas, 2003.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira. Reorganização Gerencialista da Escola e Trabalho Docente. Educação (Rio Claro. Online), v. 21, 2011.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira. Currículo e projeto político-pedagógico: implicações na gestão e no trabalho docente. Cadernos de Educação (Brasília), v. XVIII, 2014.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, agenda global e formação docente. Retratos da escola, v. 13, 2019.
- IAMAMOTO, Marilda Villela. Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social. 9ª. ed. São Paulo: Cortez, 2015.
- KRAWCZYK, Nora Rut. Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania. Educação & Sociedade (Impresso), Campinas - São Paulo, v. 26, n.92, p. 799-819, 2005
- KRAWCZYK, Nora Rut; VIEIRA, Vera Lúcia. Uma perspectiva histórico-sociológica da reforma educacional na América Latina: Argentina, Brasil, Chile e México nos anos 1990. Brasília: Liber Livro, 2012.
- LAVOURA, Tiago.; RAMOS, Ligia Marcia. A dialética como fundamento didático da pedagogia histórico-crítica em contraposição ao pragmatismo das pedagogias hegemônicas. In: Julia Malanchen; Neide da Silveira Duarte de Matos; Paulino José Orso. (Org.). A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular. 1ed.Campinas: Autores Associados, 2020
- LESSARD, Claude. O trabalho docente, a análise da atividade e o papel dos sujeitos. Sísifo: Revista de Ciências da Educação, n. 9, 2009.
- LIMA, Iana; HYPOLITO, Álvaro. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 45, 2019.
- LIMA, Paula. O projeto educativo da nova direita brasileira: sujeitos, pautas e propostas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.
- MACIEL, Carina; DUARTE, Natalia; Siqueira, Romilson. Políticas educacionais: resistência e retomada da democracia e do estado. Brasília: Anpae, 2023.
- MASSIAS, Simone. As propostas da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) para a definição do curso de pedagogia no Brasil (1990-2006). 2007. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- MELO, Adriana. A mundialização da educação. Consolidação do projeto neoliberal na América Latina. Brasil e Venezuela. Maceió: Edufal, 2004.
- MENDONÇA, Erasto. Militarização de escolas públicas no DF: uma gestão democrática sob ameaça. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. vol. 35, n.3, 2019
- MÉSZÁROS, István. O poder da Ideologia. São Paulo: Boitempo, 2004.
- MS - Ministério da Saúde. Resolução Nº 510 de 07 de abril de 2016. Brasília: 2016

- NETTO, José Paulo. Introdução ao estudo do método de Marx. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- NEVES, Ângela Vieira; GHIRALDELLI Reginaldo (org). Trabalho, democracia e participação. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2022.
- NOSELLA, Paolo. Cultura do desempenho In: OLIVEIRA, Dalila ; DUARTE, Adriana. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.
- NÓVOA, Antônio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. Teoria & Educação, vol.4, 1991
- OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- OLIVEIRA, Dalila. Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. Políticas conservadoras no contexto escolar e autonomia docente. Práxis Educativa, v. 15, 2020.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. Política Educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. Perspectiva, v. 23, n. 2, 2005.
- OLIVEIRA, Dalila; VIEIRA, Livia. Condições de trabalho docente: uma análise a partir dos dados de sete estados brasileiros. In: Oliveira, Dalila e Vieira, Livia (orgs.). Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.
- PARO, Vitor Henrique. Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino. 1. ed. São Paulo: Ática, 2007.
- PENNA, Fernando. Programa “Escola Sem Partido”: Uma ameaça à educação emancipadora. In: GABRIEL, C. T.; MONTEIRO, A. M. e MARTINS, M. L. B. (org.) Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.
- PEREIRA, Camila. Nova Direita, Capitalismo Digital e Política Social in MACIEL, Carina; DUARTE, Natalia; SIQUEIRA, Romilson. Políticas educacionais: resistência e retomada da democracia e do estado. Brasília: Anpae, 2023. p.17-34
- PEREIRA, Camila. Proteção social no Capitalismo: crítica a teorias e ideologias conflitantes. São Paulo: Cortez, 2016.
- PERONI, Vera; CAETANO, Maria R.; LIMA, Paula. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. Retratos da Escola, v. 11, n. 21, p. 415–432, 2018.
- PINELLI, Laís; YANNOULAS, Silvia. Política Educativa y Pobreza en Brasilia: Un análisis crítico del Plan Distrital de Educación. Cuestión Urbana , v. 6, p. 33-46, 2019.
- PINELLI, Laís Vieira. Dimensão Educativa do Serviço Social: análise crítica a partir do exercício profissional. 2017. 93 f. Tese de Conclusão de Curso. (Graduação em Serviço Social) Universidade de Brasília, Brasília, 2020.
- PINELLI, Laís Vieira. Política educacional e pobreza: análise crítica sobre o Plano Distrital de Educação. 2020. 131 f. Dissertação (Mestrado em Política Social) Universidade de Brasília, Brasília, 2020.
- PINELLI, Laís. Aproximações sobre as relações contraditórias entre gestão democrática e militarização das escolas públicas do DISTRITO FEDERAL. In: III Seminário Estado, Trabalho, Educação e Desenvolvimento: Para onde vai a educação? Crise do capital, conservadorismo e desafios à democracia na América Latina (200 anos de Friedrich Engels), Niterói, 2020

- PINELLI, Laís. Expressões da nova direita na política educacional brasileira. In: Jornadas Internacionais de Políticas Públicas, 2021, São Luís. Anais. São Luís: UFMA, 2021.
- PINELLI, Laís. YANNOULAS, Silvia. Nova Direita e Política Educacional no Brasil: Controle do Trabalho Docente em foco. In XIII Seminario Internacional de la RED ESTRADO “Dos décadas de estudios sobre el trabajo docente. Existir, resistir y construir nuevos horizontes promovidos pela Rede Latino Americana de Estudos Sobre Trabalho Docente. Buenos Aires, 2024 (em prelo).
- SANTOS, Eduard.; ALVES, Miriam. Militarização da educação pública no Brasil em 2019: análise do cenário nacional. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 52, 2022.
- SARTORI, Bruna Santos. Onda conservadora na educação pública: (auto)censura e resistência entre os profissionais do magistério do Município de São Paulo. (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal do ABC. São Paulo, 2021
- SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. São Paulo: Ed. Cortez, 1983.
- SAVIANI, Dermeval. Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2016.
- SHIROMA, Eneida; EVANGELISTA, Olinda. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n.2, 2005.
- SHIROMA, Eneida; EVANGELISTA, Olinda. MORAES, Maria Célia; EVANGELISTA, Olinda . Política Educacional. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.
- SHIROMA, Eneida; EVANGELISTA, Olinda. Profissionalização docente. In: OLIVEIRA, Dalila; DUARTE, Adriana. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.
- SHIROMA, Eneida; EVANGELISTA, Olinda. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. Perspectiva, v. 29, 2011.
- SILVA, Paula Alves Pereira. EdTech e a plataformização da educação. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.
- SOARES, Kelma J. Pobreza e educação formal: a relação entre pobreza e política educacional no Distrito Federal. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade de Brasília. Brasília: UnB, 2011.
- SOLANO, Esther. Crise da democracia e extremismos de direita. São Paulo: Friedrich Ebert Stiftung, 2018
- TEDIS. Projetos em Andamento. TEDis Trabalho Educação e Discriminação. 2021. Disponível em: <http://www.tedis.unb.br/>. Último acesso 26 de out. 2021
- VICENTINI, Paula Perin e LUGLI, Rosario Genta. História da profissão docente no Brasil: representações em disputa. São Paulo, SP: Cortez, 2013
- VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 3, 2013
- VIEIRA, Renato Gomes. As reconfigurações do trabalho docente no século XXI: controle, intensificação e precarização do professor. 2019. 195 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.
- YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília: Abaré, 2013.
- YANNOULAS, Silvia Cristina. Chaves analíticas para a compreensão do projeto educacional da nova direita: Estratégias essenciais e particularidades brasileiras. Revista Educación, Política y Sociedad, v. 9, n. 1, p. 8-42, 2024.

YANNOULAS, Silvia Cristina e OLIVEIRA, Talita Santos de. Avatares de Prometeu: duas décadas de avaliação e regulação das políticas educacionais. *Linhas Críticas*, vol.19, n.38, pp.71-88, 2013

YANNOULAS, Silvia; AFONSO, Sophia; PINELLI, Lais. Propuestas político neoconservadoras pedagógicas: falácias de la “ideología de género” y del movimiento “escuela sin partido”. *Debate Público: Reflexión de Trabajo Social*, ano 11, n. 21, 2021.

ZAN, Dirce.; KRAWCZYK, Nora. Disputa Cultural: o pensamento conservador no Ensino Médio Brasileiro. *Revista Amazônica: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas*, v. 4, n. 2, 2020.

ANEXOS

ANEXO 1: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Política Educacional em tempos de recrudescimento da ND: Controle do Trabalho Docente em foco

Responsável pela Pesquisa: Laís Vieira Pinelli CPF: 04279094144

Telefone do Pesquisadora Responsável: 61- 98178-6661

E-mail e telefone do CEP/CHS: 61 3107-1592, cep_chs@unb.br

Você está sendo convidado a participar como voluntário de um estudo. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos e deveres como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houverem perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Se você não quiser participar ou retirar sua autorização, a qualquer momento, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

O objetivo geral desta pesquisa consiste analisar de qual forma o processo de recrudescimento da ND tem afetado o trabalho docente no segmento Ensino Médio, limitando a liberdade de ensino/cátedra, e identificar quais são as interpretações, estratégias e ações de resistência da categoria e outros entes vinculados ao trabalho docente

Participando do estudo você está sendo convidado a responder perguntas com o objetivo de averiguar sua opinião sobre as influências da ND no contexto político brasileiro, na política docente e no trabalho docente. As entrevistas serão realizadas no dia, horário e local à critério do entrevistado, tendo duração máxima de 50 minutos para responder o Roteiro de Entrevista com tópicos livres que contem 8 (oito) perguntas. Os entrevistados não terão qualquer espécie de gasto com a pesquisa e deverão solicitar reembolso caso surja gastos para a realização da entrevista. As perguntas serão gravadas com auxílio de gravadores e depois serão transcritas para que seja realizada a análise. Os participantes desta pesquisa devem obrigatoriamente, em razão dos objetivos da pesquisa, ter participado do processo de construção do PDE. Caso a entrevista seja realizada via computador as

gravações serão feitas com auxílio de programas de computador. Essa gravação ficará guardado em pasta segura da pesquisadora responsável.

Esta pesquisa visa gerar subsídios sobre o tema ND, política educacional e trabalho docente visando o fortalecimento deste debate no interior das políticas educacionais no país, ao participar desta pesquisa você terá como benefício esse retorno social. Será realizado também via e-mail a devolutiva da pesquisa até julho de 2020.

As perguntas foram construídas afim de não gerar nenhum desconforto ou constrangimento pessoal ou profissional, entretanto, caso alguma pergunta realizada gere desconforto ou constrangimento, você não precisa dar continuidade a entrevista e também não precisa responder todas as perguntas, não sendo necessário apresentação de justificativa. Caso você identifique desconfortos pessoais ou profissionais após a realização da entrevista, você pode entrar em contato com a responsável por esta pesquisa, para solicitar que suas repostas não sejam utilizadas na pesquisa até o momento da defesa da Tese com data provável para dezembro de 2023. Em caso de solicitação de saída suas respostas serão retiradas da análise e as gravações serão deletadas, sem que haja necessidade de justificativas.

A pesquisadora se responsabiliza em manter o anonimato dos entrevistados se assim o(a) entrevistado(a) desejar, mas informamos que o anonimato será limitado considerando que na apresentação dos dados será dito que as entrevistas foram realizadas com participantes das entidades selecionadas. Seus dados serão mantidos em completo sigilo, sendo que nenhuma informação será dada a outras pessoas a não ser a pesquisadora e sua orientadora Prof. Doutora Silvia Cristina Yannoulas. Suas gravações e transcrições serão armazenadas em computador pessoal, sendo ela totalmente responsável em garantir o sigilo de seus dados.

As informações coletadas nesta entrevista terão como única finalidade participação desta pesquisa, sendo que elas não serão utilizadas em outras pesquisas futuras. Elas poderão, entretanto, no contexto desta pesquisa, ser usada na publicação de artigo científicos.

A qualquer momento o(a) senhor(a) poderá ter acesso às informações sobre a pesquisa, seus procedimentos, riscos e benefícios, inclusive tirar dúvidas pelos telefones/endereços abaixo citados. A participação é voluntária, e o(a) senhor(a) poderá retirar o consentimento a qualquer momento e, portanto, pode deixar de participar do estudo.

Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com a responsável pela pesquisa Laís Vieira Pinelli pelo número (61) 98178-6661 ou pelo e-mail laispinelli@gmail.com, ou no endereço Campus Universitário Darcy Ribeiro, ICC Norte, Departamento de Serviço Social, Asa Norte, Brasília - DF, CEP 70297-400.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidas através do e-mail do CEP/IH cep_ih@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____, CPF: _____, declaro que li as informações contidas neste documento, fui devidamente informado(a) pelo(a) pesquisadora Laís Vieira Pinelli portadora do CPF 042.790.941-44 sobre os procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa e garantias do participante. Declaro ainda que recebi uma via deste Termo de Consentimento.

Assinatura do (a) participante

CPF

Assinatura do (a) pesquisador

CPF

Brasília, ____ de _____ de _____

ANEXO 2: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM TÓPICOS GUIAS (1º VERSÃO)

BLOCO 1 – Apresentação

1. Nome:
2. Cargo/Função:
3. Tempo no Cargo/Função atual:
4. Tempo de trabalho na entidade
5. Trajetória acadêmica:

BLOCO 2 – ND e Política educacional

1. Qual sua perspectiva sobre a atual conjuntura política do país? Há avanços (quais) ou retrocessos (quais) na política educacional brasileira?
2. Considerando os últimos doze anos (2010-2021) você identifica avanços ou retrocessos na política educacional brasileira? Você identifica que há influência do Neoliberalismo, do Neoconservadorismo ou da ND?

Tópicos Guias:

- Quais são sujeitos políticos envolvidos?
- Identifica políticas educacionais específicas?

BLOCO 3 – Controle do Trabalho Docente

3. Em relação à atualidade, quais são os avanços e retrocessos que afetaram ou afetarão o trabalhador docente?
4. Você identifica mecanismos de controle do trabalho docente? Quais? Você identifica mudança nesses mecanismos no decorrer da última década?
5. Você identifica que projetos como Movimento Escola Sem Partido, Ensino Domiciliar e Militarização das Escolas Públicas afetam negativamente o trabalho docente? Como?

Tópicos Guias

- Identidade Profissional
- Políticas de Formação
- Plano de Carreira
- Liberdade de Ensino e de Cátedra

BLOCO 4 – Estratégias de Enfrentamento

6. Considerando os pontos discutidos até agora sobre os desafios e/ou retrocessos para o trabalhador docente, quais são as ações possíveis de enfrentamento ou de resistência?

7. Considerando os últimos dez anos, quais foram as estratégias e ações assumidas por vocês que você considera ter participado direta ou indiretamente dos avanços ou de resistência pela categoria?

Tópicos Guias:

- Estratégias enquanto indivíduo, sociedade e coletivo
- A inconstitucionalidade da Escola Sem Partido
- Aprovação do FUNDEB

ANEXO 3: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM TÓPICOS GUIAS (VERSÃO FINAL)

APRESENTAÇÃO

Pergunta gatilho: Gostaria que falasse sobre você, sua trajetória política, acadêmica, sua relação com a ANFOPE/CNTE.

BLOCO 1 – Nova Direita e Política Educacional

1. Introdução: Como você sabe minha pesquisa é sobre nova direita e política educacional, com foco nos mecanismos de controle do trabalho docente e os movimentos de resistência. Mas antes de entrarmos especificamente sobre isso, gostaria que você comentasse como você enxerga os últimos 12 anos, ou seja de 2010 pra cá, a conjuntura política brasileira e sua relação com a política educacional, houve avanços e retrocessos?

1.1 Você identifica mudanças ao longo dessa década?

1.2 Você identifica que há influência do Neoconservadorismo ou da Nova Direita?

2. E quais são os avanços e retrocessos que afetaram ou potencialmente podem afetar o trabalhador docente?

Tópicos Guias:

- Quais são sujeitos políticos envolvidos?
- Identifica políticas educacionais específicas?

BLOCO 2 – Controle do Trabalho Docente

3. Introdução: Agora vamos entrar especificamente no tema da minha pesquisa, que são os mecanismos de controle do trabalho docente.

4. Você identifica que há mecanismos de controle do trabalho docente? Se sim, quais? Você acha que houve mudanças nesses mecanismos no decorrer da última década?

5. Você identifica que projetos como Movimento Escola Sem Partido, Ensino Domiciliar e Militarização das Escolas Públicas e Ideologia de gênero afetam negativamente o trabalho docente? Como?

5.1 Há alguma relação com o controle do trabalho docente?

5.2 Identifica outros projetos e/ou discursos, e quando falo de projeto podem ser iniciativas da sociedade civil, do estado, dos movimentos sociais, projetos de leis.

Tópicos Guias

- Identidade Profissional
- Políticas de Formação
- Plano de Carreira
- Liberdade de Ensino e de Cátedra

BLOCO 3 – Estratégias de Enfrentamento

6. Introdução: Agora vamos conversar sobre as possibilidades de enfrentamento dessas questões. E quando a gente fala de estratégias de enfrentamento isso pode estar tanto associada às conquistas, ou seja, avanços para a categoria, como também resistência no sentido de não regredir, não retroceder. Então, considerando os pontos discutidos até agora sobre os desafios e/ou retrocessos para o trabalhador docente, quais são as ações e mecanismos possíveis de enfrentamento dessas questões?

7. E em específico a ANFOPE/CNTE, e considerando os últimos 12 anos, quais foram as estratégias e ações assumidas por vocês? Como essas ações e estratégias tem participado direta ou indiretamente nos avanços ou de resistência pela categoria?

Tópicos Guias:

- A inconstitucionalidade do Movimento Escola Sem Partido
- Aprovação do FUNDEB
- Escolas Confessionais

8. Gostaria de adicionar mais alguma questão? Algo que possa ser relevante para a pesquisa?

OUTRAS PERGUNTAS¹¹⁷

1. A ANFOPE, tem uma proposta particular de base curricular para a formação de professores, a BCN. Você consegue dizer no que difere com a proposta da BNCC-Formação?

¹¹⁷ Algumas dessas perguntas foram elaboradas a partir da leitura dos documentos finais de 2010 até o de 2022. Não foram respondidas por todos os entrevistados, pois algumas delas surgiram a partir de relatos anteriores.

2. Questões como assédio, perseguição contra professores tem sido discutido pela ANFOPE/CNTE? É um debate recente?
3. Uma das pautas assumidas pela ANFOPE/CNTE é resistência contra a criação de Conselhos Estaduais e Federais de Pedagogia, você pode falar um pouco a respeito? Essa discussão ainda é uma pauta para a ANFOPE?
4. Já existiram iniciativas como o “ENEM dos professores”, essa discussão ainda é uma pauta para a entidade?

ANEXO 4: SUMÁRIO ANFOPE 2010

APRESENTAÇÃO

15º ENCONTRO NACIONAL

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFISSIONAIS DA
EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DOS ANOS 2000

INTRODUÇÃO

1. RECUPERANDO A HISTÓRIA: 32 ANOS DO MOVIMENTO DOS
EDUCADORES E VINTE ANOS DE ANFOPE

2. A AÇÃO COLETIVA DAS ENTIDADES DE ESTUDOS E PESQUISAS EM
EDUCAÇÃO NA CONAE/2010: A PARTICIPAÇÃO DA ANFOPE

3. O DECRETO N. 6.755/2009 E O PAPEL DA ANFOPE NOS FÓRUMS
PERMANENTES DE APOIO À FORMAÇÃO DOCENTE

4. A ANFOPE E O EXAME NACIONAL DE INGRESSO NA CARREIRA
DOCENTE

5. REVOGAÇÃO DA RESOLUÇÃO CNE N. 1/2002 – DIRETRIZES
CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A EDUCAÇÃO BÁSICA: PROPOSITURA DA ANFOPE

REFERÊNCIAS

QUESTÕES ORGANIZATIVAS

MOÇÕES

ANEXO 5: SUMÁRIO ANFOPE 2012

1º EIXO TEMÁTICO: A trajetória da Anfope e seus princípios frente às políticas de formação e valorização dos profissionais de educação

2º EIXO TEMÁTICO: A Anfope, o PNE e a construção de um Sistema (Subsistema) Nacional de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação

3º EIXO TEMÁTICO: A Anfope e suas ações propositivas, articulada às entidades científicas parceiras

3.1 A Anfope e a proposta de reformulação das Diretrizes Curriculares de Formação de Professores para a Educação Básica

3.2 Participação da Anfope no Comitê de Governança no INEP e Resultados do Seminário sobre a Prova Nacional de Concurso de Ingresso na Carreira Docente

3.3 Participação da Anfope no Comitê Técnico Científico da Educação Básica (CTC/Capes/EB)

3.4 A Anfope na rearticulação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEF)

3.5 A Anfope no Fórum Nacional de Educação (FNE) e na CONAE/2014

3.6 A Anfope e a regulamentação da profissão do Pedagogo

3.7 Encontros Regionais em Foco: encaminhamentos para o XVI Encontro Nacional

4º EIXO TEMÁTICO: A pesquisa “Observatório de Formação e Valorização Docente: configurações e impactos da implementação dos Fóruns Permanentes de Apoio à Formação do Magistério”

4.1. Resultados e conclusões

REFERÊNCIAS

QUESTÕES ORGANIZATIVAS

ANEXO I

Quadro 1. Encontros Nacionais que marcaram a história do Movimento de Educadores no Brasil (1983-2012)

ANEXO 6: SUMÁRIO ANFOPE 2014

Introdução

I - Os princípios da ANFOPE e a Base Comum Nacional na formação dos profissionais da educação

II – Conjuntura Atual: as políticas educativas e a formação dos profissionais da educação

1. Os impactos nas políticas de formação

III - Diretrizes para uma Política Nacional de Formação e Valorização Profissional: desafios postos pelo PNE

IV - A Base Nacional Comum para a Educação Básica e os impactos na Formação Docente

1. Novos desafios: a necessidade ou não de uma Base Nacional Comum (curricular) para a Educação Básica

V – Proposições da ANFOPE no âmbito da política de formação dos profissionais da educação

VI - Questões Organizativas

REFERÊNCIAS

ANEXO 7: SUMÁRIO ANFOPE 2016

INTRODUÇÃO

1 A ANFOPE: histórico, trajetória e lutas

7 1.1 Trajetória da Anfope: breve histórico

1.2 A importância da Anfope, princípios, lutas e articulação nacional

1.3 XVIII Encontro Nacional da Anfope: objetivos

2 ANÁLISE DA CONJUNTURA NACIONAL

2.1 A construção do golpe e o processo de impeachment

2.2 Os impactos do golpe jurídico-parlamentar-midiático na educação

2.3 Os impactos do golpe na política de formação e valorização dos profissionais da educação

3 A ANFOPE E O MOVIMENTO DE RESISTÊNCIA E LUTA frente às políticas de formação e valorização dos profissionais de educação

3.1. A Anfope e a pesquisa dos cursos emergenciais do Programa de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor)

3.2 A Anfope e a Conae 2014

3.3 A Anfope e as Diretrizes Curriculares de Formação Inicial e Continuada do Magistério da Educação Básica: Parecer CNE/CP n. 2, de 9/6/2015, e Resolução CNE/CP n. 2, de 1/7/2015

3.4 Base Nacional Curricular Comum da Educação Básica

4 AÇÕES ORGANIZATIVAS de articulação, mobilização, resistência e luta.

4.1 A Anfope em Fóruns e Espaços de discussão

4.2. A Anfope e os Encontros Regionais e Estaduais

4.3 Cartas e Manifestos

4.4. Deliberações para o XVIII Encontro Nacional

REFERÊNCIAS

ANEXO 8: SUMÁRIO ANFOPE 2018

INTRODUÇÃO

XIX Encontro Nacional da ANFOPE: temática e objetivos

1. A ANFOPE e sua trajetória de lutas: breve histórico

1.1. A ANFOPE e seus princípios construídos coletivamente

1.2. ANFOPE e o atual cenário educacional: reafirmando princípios, resistindo e mobilizando os educadores

1.3 ANFOPE e a articulação nas Conferências Nacionais de Educação

1.4 As conquistas do permanente processo de luta pela educação: Resolução CNE/CP n. 2/2015 e das DCN da Educação Básica na luta pela formação e valorização dos profissionais da educação

2. O Cenário Político Educacional

2.1 Conjuntura nacional: O golpe e suas consequências

2.2 Contrarreformas e desmonte das políticas: ataques à educação, à formação e à atuação do professor

3. Posição e Proposições da ANFOPE no âmbito das políticas educacionais para a educação básica

3.1 A BNCC: ameaças à formação e perda de autonomia do professor

3.2. A Reforma do Ensino Médio: retrocesso

3.3. Escola sem partido: amordaçamento do professor

3.4. Fechamento de escolas e turmas: a exclusão do campo e da EJA

3.5. Militarização das escolas: disciplinamento e exclusão

4. Posição e Proposições da ANFOPE no âmbito da política nacional de formação e valorização dos profissionais da educação

4.1 Reafirmando posições e reiterando proposições

Diante do cenário de desmonte e ameaça ao PNE, às políticas educacionais e à democracia apontamos a seguir algumas alternativas de resistência.

4.2. Que alternativas de resistência temos diante deste quadro?

5. MOVIMENTO DE RESISTÊNCIA: ações organizativas

REFERÊNCIAS

ANEXOS

ANEXO 1: Relatório de Atividades 2016-2018

ANEXO 2: Carta de Niterói (RJ) 2018

ANEXO 3: Carta de Belo Horizonte

ANEXO 4: Plano de Lutas CONAPE Etapa nacional

ANEXO 9: SUMÁRIO ANFOPE 2021

Sumário

INTRODUÇÃO

1. A ANFOPE: seu histórico e suas lutas

1.2 *O populismo autoritário e a luta global da educação*

2. ANÁLISE DA CONJUNTURA NACIONAL

2.1. *Um marco geral para as lutas*

3. A ANFOPE E OS PRINCÍPIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE

3.1. *A base comum nacional da Anfope: instrumento de resistência na luta pela formação*

4. A ANFOPE E A LUTA POR UMA POLÍTICA NACIONAL de formação e valorização dos profissionais da educação

4.1 A luta pela formação unitária dos profissionais da educação: as DCNs de 2015 e as DCNs da Pedagogia

4.2. As resistências necessárias à Base Nacional Comum da Formação

5. QUESTÕES ORGANIZATIVAS

REFERÊNCIAS

ANEXO 10: ROTEIRO DE ANÁLISE DE CONTEÚDO (DOCUMENTOS)

Pergunta	Considerações
As instituições reconhecem que há transformações recentes na política educacional brasileira que tem afetado o trabalho docente? Eles associam como expressão da Nova Direita?	Como se trata de um conceito em discussão é necessário identificar quais são as categorias correlatas à Nova Direita: Neoconservadorismo, Neoliberalismo, Extrema Direita, Reatualização Conservadora, Modernidade Conservadora. É necessário também identificar como eles compreendem e definem esse fenômeno: Nova Direita trata-se de uma aliança entre neoconservadores e neoliberais? É reflexo de um contexto mundial? Se trata de um fenômeno conjuntural, vinculado ao governo atual? Quais são as políticas educacionais citadas?
Quais são as expressões da Nova Direita que eles identificam na política educacional?	Algumas políticas educacionais que merecem atenção: Reforma do Ensino Médio, Base Curricular Comum, Militarização das Escolas Públicas, Ideologia de Gênero, Movimento Escola Sem Partido, Plano Nacional da Educação.
Quais são as formas de controle/regulação do trabalho docente que eles identificam? Estão associadas com a Nova Direita?	Eles identificam um movimento de negação do saber profissional? Qual é a primeira forma de controle citado pelo entrevistado? As formas de controle estão vinculadas a regulamentações, políticas específicas, coerção e/ou consenso?
Existem estratégias de enfrentamento dessa questão?	Algumas questões a serem consideradas: As estratégias são endógenas e exógenas em relação as pautas das professoras? Como essas estratégias e ações se relacionam com os diversos sujeitos: o Congresso, os Movimentos Sociais, a Escola, a Comunidade Escolar. Essas estratégias e ações assumiram novas formas e campos?
Quais são as análises conjunturais em relação ao Brasil?	
Há mudança de perspectivas sobre essas transformações comparando os documentos mais recentes com os mais antigos?	Essa pergunta parte do pressuposto que há um recrudescimento da Nova Direita na política educacional, portanto é interessante observar se esse movimento já era observado ao longo do período definido pela pesquisa (2010-2022)