http://dx.doi.org/10.22420/rde.v19i45.2237

# Trabalho docente e conservadorismo:
*impactos e resistência em sala de aula*

## Teachers' work and conservatism:
*impacts and resistance in the classroom*

## La labor docente y el conservadurismo:
*impactos y resistencia en el aula*

**RÚBIA TAÍS JOHANN**[*]
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS, Brasil.

**GABRIEL SCHENKMANN ARNT**[**]
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS, Brasil.

**LUÍS ARMANDO GANDIN**[***]
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS, Brasil.

**RESUMO:** Através de entrevistas com professores/as, este artigo analisa como o cotidiano docente é afetado por pautas conservadoras, mas também ações de resistência. Como base epistemológica utilizamos a Análise Relacional e como referencial teórico, o conceito de *aliança conservadora* para explicar o avanço do conservadorismo e o conceito de professores/as como intelectuais transformadores/as. O artigo demonstra que o cotidiano docente nem sempre é impactado por imposições, mas pela eliminação de possibilidades. Assim, docentes têm adotado diferentes estratégias para resistir: utilizando a legislação educacional para se proteger de possíveis ataques, vinculando o currículo formal a assuntos

[*] Mestra em Educação. Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Sociologia da Educação – GEPSE/ UFRGS. *E-mail*: <rubiajohann@hotmail.com>.

[**] Doutor em Educação. Professor de História da Rede Municipal de Educação de Porto Alegre. Integrante do GEPSE/UFRGS e do Coletivo REDES/UFRGS. *E-mail*: <gsarnt@gmail.com>.

[***] Doutor em Educação pela University of Wisconsin-Madison (Estados Unidos). Professor Titular da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisa em Sociologia da Educação – GEPSE/ UFRGS. Editor-Chefe da revista Educação e Realidade e Editor da revista Currículo sem Fronteiras. *E-mail*: <luis.gandin@ufrgs.br>.

ligados à justiça social, apresentando a estudantes outras formas de pensar e aprofundar seus posicionamentos, entre outras. Documentamos, portanto, que docentes exercem papel fundamental de resistência neste contexto, apesar de muitas vezes essa ação ocorrer de maneira mais individualizada.

*Palavras-chave:* Conservadorismo. Trabalho Docente. Resistência.

**ABSTRACT:** Through interviews with teachers, this article analyzes how their daily teaching practices are affected not only by conservative agendas, but also by acts of resistance. Epistemologically, we use relational analysis and theoretically, the concept of conservative alliance to explain the rise of conservatism and the concept of teachers as transformative intellectuals. This article shows that teachers' daily work is not always impacted by impositions, but by the elimination of possibilities. On this account, teachers have adopted different strategies to resist, some of which are: using educational legislation to protect themselves from potential attacks, linking the formal curriculum to issues related to social justice, presenting students with other ways of thinking and deepening their positions. Therefore, we document that teachers play a fundamental role in resisting within this context, even though such actions often occur in a more individualized way.

*Keywords:* Conservatism. Teachers' work. Resistance.

**RESUMEN:** Mediante entrevistas a docentes, este artículo analiza cómo sus vidas cotidianas se ven impactadas tanto por las agendas conservadoras como por actos de resistencia. Como base epistemológica utilizamos el análisis relacional, y como marco teórico, el concepto de *alianza conservadora* para explicar el avance del conservadurismo y el concepto de los/as docentes como intelectuales transformadores/as. El artículo demuestra que la vida cotidiana de los/as docentes no siempre se ve afectada por imposiciones, sino por la eliminación de posibilidades. Así, los docentes han adoptado diferentes estrategias de resistencia: utilizar la legislación educativa para protegerse de posibles ataques, vincular el currículo formal con cuestiones relacionadas con la justicia social, presentar a los/as estudiantes otras formas de pensar y profundizar en sus posturas, entre otras. Por lo tanto, hemos documentado que los/as docentes desempeñan un papel fundamental en la resistencia en

este contexto, aunque esta acción a menudo se realiza de manera más individualizada.

*Palabras clave*: Conservadurismo. Trabajo docente. Resistencia.

## Introdução

Nos últimos anos estamos vivendo um avanço de pautas conservadoras no Brasil. Diversos/as autores/as buscam entender os impactos dessas ideias na educação (GANDIN & LIMA, 2024; LACERDA, 2019; LIMA & HYPOLITO, 2019; MIGUEL, 2016; PINHEIRO-MACHADO, 2019; PINHEIRO-MACHADO & SCALCO, 2020). Para compreender esse contexto partimos do conceito de *aliança conservadora* (APPLE, 2003; GANDIN & LIMA, 2024), que analisa a coalizão de diferentes grupos (com diferentes interesses) em torno de pautas comuns. Essa aliança tem tido sucesso em pautar o debate educacional e se conectar com o senso comum, afetando o cotidiano em sala de aula. Neste artigo analisamos como essas concepções impactam o trabalho de professores/as preocupados/as com uma educação crítica, democrática e inclusiva e documentamos as formas de resistência que esses/as professores/as produzem em seu cotidiano.

Em um primeiro momento abordaremos o que entendemos por avanço do conservadorismo, utilizando o conceito de *aliança conservadora* e explicitando os princípios que os grupos pertencentes a essa aliança utilizam para falar de educação. A partir dessa abordagem, analisaremos a ação dos/das professores/as que, inseridos/as nesse contexto, criam estratégias de resistência. Para isso, a compreensão do conceito de *professores/as como intelectuais transformadores/as* (GIROUX, 1997) se torna central.

Na sequência, oferecemos as bases epistemológicas da pesquisa, utilizando o conceito de *análise relacional*, que propõe um exame do fenômeno estudado no contexto mais amplo, material, político e cultural, atentando também para as relações de poder desiguais envolvidas na sociedade. A partir desse conceito apresentamos os nossos procedimentos metodológicos e o campo empírico da pesquisa. Finalmente, analisamos como o avanço das pautas conservadoras têm impactado o trabalho de professores/as, principalmente daqueles/as preocupados com uma educação crítica (APPLE, AU & GANDIN, 2011), e também como docentes têm criado situações de resistência em seu cotidiano.

## Conservadorismo e educação

'Doutrinação ideológica', 'ideologia de gênero', 'kit gay', a defesa de uma educação 'neutra', tentativas de criar leis que proíbam professores/as de tratar de temas contrários aos 'valores prezados pelas famílias', a defesa de escolas cívico-militares, educação domiciliar, ataques e denúncias a docentes. Nos últimos anos estes têm sido alguns dos temas que circulam quando se trata de educação no Brasil. Este cenário coloca professores e professoras em uma situação de cautela, com receio de abordar assuntos polêmicos em sala de aula, temendo a reação de alunos/as, suas famílias e a exposição nas redes sociais. São debates e ataques que não estão desconectados de um quadro mais amplo de avanço de ideias conservadoras no Brasil.

Muitos/as autores/as apontam para a década de 2010 (MIGUEL, 2016; PINHEIRO-MACHADO, 2019; PINHEIRO-MACHADO & SCALCO, 2020) como o período em que grupos conservadores e suas ideias ganharam força, a ponto de conseguirem alterar exitosamente o senso comum e se consolidar como uma força hegemônica. Nos Estados Unidos, esse movimento se fortaleceu a partir das décadas de 1960 e 1970 (APPLE, 2003). Não é um movimento naturalmente coeso, mas o resultado de um esforço para construir uma aliança de base ampla, fruto de um trabalho de articulação entre diferentes grupos do espectro da direita em torno de um projeto comum. Esses grupos formam uma coalizão com interesses por vezes divergentes e conflituosos entre si, mas que são capazes de criar uma agenda convergente, tendo como um dos seus focos a educação (APPLE, 2003; GANDIN & HYPOLITO, 2003; GANDIN & LIMA, 2024). A prevalência dos temas levantados no início desta seção reforça a ideia de que essa aliança conseguiu impactar o senso comum da sociedade, alterando categorias básicas que usamos para tratar de temas sociais (APPLE, 2003). Esse novo senso comum educacional tem efeitos na sala de aula, fazendo com que professores e professoras tenham que refletir sobre o novo contexto para pensar e tratar alguns temas em suas aulas.

Para entender como essa aliança conservadora se formou no contexto dos Estados Unidos, Michael Apple analisa a coalizão de quatro grupos: neoliberais, neoconservadores, populistas-autoritários e a nova classe média profissional. Neoliberais e neoconservadores lideram a aliança, mas dependendo do tema abordado um ou outro grupo tem mais preponderância (APPLE, 2003). Os grupos neoliberais estão comprometidos com a definição do mercado como padrão de qualidade, com a liberdade como uma opção individual e se caracterizam por atacar instituições públicas, defendendo que tudo o que é público é inerentemente ruim. Os grupos neoconservadores defendem a volta a um passado romantizado (sem a presença do 'outro', que inspira medo), um retorno à disciplina e a um saber tradicional. Já os grupos populistas-autoritários, que são compostos por fundamentalistas religiosos/as e evangélicos/as conservadores/as, defendem o retorno do seu Deus a todas as instituições, sendo também chamados de direita cristã,

com envolvimento ativo no debate público na mídia. O quarto grupo dessa aliança é composto pela nova classe média profissional, que vê nas reformas propostas por grupos neoliberais e neoconservadores a possibilidade de mobilidade social, se colocando como o grupo qualificado para gerenciar esse processo (APPLE, 2003).

Luís Armando Gandin e Álvaro Hypolito (2003) apontam que ao examinarmos o processo de "modernização conservadora" no Brasil é preciso considerar as particularidades do país, como o fato de os sistemas político e educacional serem centralizados. A participação política ocorre principalmente nos âmbitos regional e nacional. Nesse sentido, é relevante observar como essas pautas estão sendo mobilizadas na esfera nacional, principalmente após o aumento das bancadas conservadoras a partir de 2015 (LACERDA, 2019). Também é possível perceber que a composição dessa aliança tem características semelhantes às analisadas por Apple, mas que os grupos fundamentalistas religiosos têm um papel de liderança, conseguindo que muitos temas do seu interesse sejam pautados (GANDIN & LIMA, 2024).

Para Luís Felipe Miguel (2016), o avanço de ideias conservadoras no debate público ocorreu com base em três correntes: o libertarianismo, que defende que o Estado seja o menor possível; o fundamentalismo religioso, representado pelas igrejas neopentecostais e a ala mais conservadora da Igreja Católica, que defendem uma verdade única, participação na eleição de parlamentares, se aliando a outros setores conservadores da sociedade brasileira (latifundiários e armamentistas); e o antigo anticomunismo, que ganha uma nova roupagem na América Latina, colocando os partidos de esquerda e centro-esquerda como parte de uma coalizão que buscaria dominar o continente. No Brasil, o anticomunismo é substituído pelo antipetismo – mostrado como equivalente – fortalecendo o poder de atuação de grupos do bloco histórico na arena política.

Marina Lacerda (2019) analisou a legislatura de 2015 da Câmara de Deputados com o objetivo de compreender como os grupos que se fortaleceram nos anos anteriores se organizaram e atuaram. Ela entende que o conservadorismo brasileiro se fortaleceu como uma reação às políticas de bem-estar social e ao avanço de movimentos feministas, LGBTQIAP+ e pelos direitos civis. No Legislativo esses grupos se concentraram nas seguintes pautas: "a) defesa de valores morais religiosos e da família tradicional em reação ao feminismo e ao movimento LGBT; b) punitivismo; c) o militarismo anticomunista; d) a defesa de Israel; e) neoliberalismo" (LACERDA, 2019, p. 59).

Ao examinar especificamente as pautas relacionadas à educação, Pedro Teixeira e Adrian Henriques (2022) identificam quatro vertentes: moral, securitária, econômica e interacional. As quatro afetam o trabalho docente em alguma medida, entretanto, para o propósito deste artigo vamos nos ater a duas delas: a vertente moral e a vertente interacional.

As pautas relacionadas à moral contam com forte apoio do catolicismo tradicional e carismático, além, e talvez predominantemente, de evangélicos/as pentecostais/as, se evidenciando em iniciativas como o Escola Sem Partido – ESP e em concepções como a 'ideologia de gênero'. A premissa básica é que cabe à escola o papel de ensinar,

enquanto à família, o de educar. Contudo, algo que pode ser percebido como uma contradição, a Frente Parlamentar Evangélica lançou um manifesto à nação propondo um ensino moral transversal a todas as disciplinas, com o papel de formar e sustentar eticamente as futuras gerações (TEIXEIRA & HENRIQUES, 2022). O Movimento Escola Sem Partido, que no seu início acusou docentes de usarem a liberdade de cátedra para impor sua visão de mundo a alunos/as, conseguiu mobilizar diversos setores da direita brasileira com a pauta do combate à 'doutrinação ideológica'. Posteriormente, o ESP incorporou o combate à 'ideologia de gênero', propiciando uma aproximação com grupos religiosos (LIMA & HYPOLITO, 2019; MIGUEL, 2016). A incorporação da oposição à 'ideologia de gênero' se deu com a argumentação da *doutrinação*, uma vez que para esses grupos a dissolução moral e o ataque aos papéis sexuais tradicionais seriam estratégias para a dominação comunista (MIGUEL, 2016).

O ESP e a abrangência de sua atuação denotam a força com que as ideias vinculadas aos grupos da aliança conservadora – em especial neoliberais e neoconservadores – têm avançado no Brasil. Também demonstra a importância que a educação tem para estes grupos (LIMA & HYPOLITO, 2019; 2020). Há uma mudança, portanto, da defesa de uma educação 'neutra', vinculada aos pressupostos neoliberais, para um enfoque na primazia da família, o que possibilita a maior capilaridade dessas pautas, reunindo uma variedade de atores/atrizes.

Desse modo, o Escola Sem Partido se posicionou como grupo contrário à chamada 'ideologia de gênero', a posições políticas de esquerda e até mesmo aos temas consolidados cientificamente, como a Teoria da Evolução (MIGUEL, 2016). Com o objetivo de impedir que professores e professoras tratassem de temas contrários aos valores prezados 'pela família', duas estratégias foram adotadas. A primeira consistiu na tentativa de criar leis proibindo esses temas em sala de aula. A segunda estratégia, importada da direita cristã, foi a de enviar às escolas notificações extrajudiciais contra a instituição e os/as docentes, defendendo que os/as filhos/as têm o direito de receber uma educação religiosa e moral de acordo com as concepções da própria família. Na estratégia adotada pelo movimento, há instrução direta para que os/as filhos/as reportem à família qualquer descumprimento a essa notificação judicial (MIGUEL, 2016). Isso resulta na perseguição a docentes e às suas práticas em sala de aula, além de gerar o receio de que gravações de aulas sejam divulgadas nas redes sociais.

Já a vertente interacional, que se refere às interações sociais em um ambiente de antagonismo político, se expressa em questões mais amplas, como sentimentos de ódio, fobia e vingança nas relações interpessoais, que se materializam em violência e discursos de ódio. Na educação isso ocorre na desqualificação de professores/as, quando alunos/as e pais/mães adotam uma perspectiva de vigilância e perseguição contra docentes, vistos/as como doutrinadores/as. Como uma estratégia de defesa por parte de professores/as, o medo, a autocensura e a não abordagem de temas que podem ser considerados polêmicos são mobilizados (TEIXEIRA & HENRIQUES, 2022).

Mais uma vez, o Escola Sem Partido aparece como representante dessa linha, e mesmo que não exista nenhuma lei que tenha incorporado o combate à doutrinação e à 'ideologia de gênero', essa pauta está em vigor. Isso se dá porque o movimento conseguiu estabelecer um clima persecutório e de denuncismo, levando um grande número de professores/as a serem proibidos/as, diretamente ou de forma velada, de tratar certos temas para evitar alguma polêmica, por medo de serem expostos/as, demitidos/as ou sofrer processos judiciais (PASSOS & MENDONÇA, 2021). Em relatório da Human Rights Watch (2022), todos/as os/as docentes entrevistados/as expressaram medo ou cautela em tratar de temas relacionados à questão de gênero. Segundo Rosana Pinheiro-Machado,

> professores estão amedrontados, e muitos relatam que acabam não ministrando certos conteúdos para proteger sua integridade e seu emprego ou simplesmente para não se desgastar frente a jovens em alerta para atacar a suposta doutrinação (PINHEIRO-MACHADO, 2019, p. 81).

Entretanto, mesmo com este cenário adverso, muitos professores e muitas professoras continuam fazendo um trabalho crítico, refletindo sobre o contexto em que estão inseridos/as e criando estratégias pedagógicas para tratar dos temas alvo de ataques da aliança conservadora.

## Disputas e resistência de professores/as intelectuais transformadores/as

Conforme refletimos anteriormente, o avanço das pautas conservadoras também adentra o espaço da educação. Todavia, é fundamental lembrar que em todos os espaços há disputas, sempre. Em oposição às forças hegemônicas que têm seus espaços cada vez mais privilegiados de atuação, os movimentos contra-hegemônicos buscam locais alternativos, como manifestações, sindicatos e, principalmente, na atuação de muitos/as professores/as que historicamente ocupam um lugar de luta e resistência (CARLSON & APPLE, 2003). Neste item, dedicamos nosso olhar ao trabalho docente, no que diz respeito à criação cotidiana de resistências na sala de aula.

Os/As professores/as podem nos ensinar muito a respeito desse avanço conservador e das formas para combatê-lo. Como afirmam Michael Apple, Wayne Au e Luís Armando Gandin (2011), examinando o trabalho de professores/as, podemos aprender duas importantes lições:

> Primeiramente, podemos aprender sobre os efeitos reais das políticas e práticas neoliberais e neoconservadoras na educação. Em segundo lugar, e de modo até mais importante, podemos aprender a como interromper as políticas e práticas neoliberais e neoconservadoras e como construir alternativas educacionais mais integralmente democráticas (APPLE, AU & GANDIN, 2011, p. 24).

Muitos/as docentes fazem um trabalho comprometido, criativo, reflexivo e crítico em suas práticas pedagógicas, daí o conceito de professores/as como intelectuais transformadores/as (GIROUX, 1997), central neste artigo. Ao considerar a escola como espaço público e democrático, Henry Giroux (1997) argumenta sobre o papel de pesquisadores/as e professores/as como intelectuais transformadores/as, destacando algumas características importantes que definem seu trabalho:Enquanto intelectuais, combinarão reflexão e ação no interesse de fortalecerem os estudantes com as habilidades e conhecimento necessários para abordarem as injustiças e de serem atuantes críticos comprometidos com o desenvolvimento de um mundo livre de opressão e exploração (GIROUX, 1997, p. 29).

Nessa relação, Giroux afirma a necessidade de professores/as intelectuais estimularem nos/nas estudantes habilidades e conhecimentos para que passem a ser atuantes críticos/as e comprometidos/as com um mundo livre de opressões. Para o autor há´uma tendência em reduzir professores/as ao status de técnicos/as especializados/as dentro da burocracia escolar. A ação dos/das professores/as, nessa tendência, passa a ser mais administrativa – implementar programas curriculares e executar modelos de ensino e avaliação prontos – que de desenvolvimento crítico de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos. Além disso, essa formação ignora o papel fundamental de professores/as: educar alunos/as para que sejam cidadãos/ãs reflexivos/as (GIROUX, 1997).

Henry Giroux defende que as escolas precisam de professores/as com visão de futuro, que sejam tanto teóricos/as quanto práticos/as e que possam combinar teoria, imaginação e técnicas. É nesse sentido que argumenta ser necessário encarar professores/as como intelectuais transformadores/as.

> A categoria de intelectual é útil de diversas maneiras. Primeiramente, ela oferece uma base teórica para examinar-se a atividade docente como forma de trabalho intelectual, em contraste com sua definição em termos puramente instrumentais ou técnicos. Em segundo lugar, ela esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais. Em terceiro lugar, ela ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, economicos e sociais (GIROUX, 1997, P. 161).

Considerando essas reflexões, o autor traz exemplos de ações emancipadoras características de professores/as intelectuais transformadores/as. Tais ações se assemelham às experiencias relatadas no livro *Escolas Democráticas* (APPLE & BEANE, 1997), que também apresenta exemplos de resistência de professores/as, importantes para a presente discussão. De forma conjunta, podemos destacar as seguintes: utilizar uma pedagogia que trate estudantes como agentes críticos/as; tornar o conhecimento oficial problemático e refletido para além do senso comum; utilizar diálogo; argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas; dar a estudantes voz ativa em sua aprendizagem e contemplar uma linguagem atenta aos problemas de suas experiencias cotidianas. O ponto de partida, portanto, não

é o/a estudante isolado/a, mas sim indivíduos/as e grupos de diferentes culturas, classes, histórias e raças, juntamente com suas particularidades, problemas, esperanças e sonhos (APPLE & BEANE, 1997; GIROUX, 1997).

Desse modo, o/a professor/a intelectual deve ter uma linguagem crítica e de possiblidades, ciente de que é capaz de promover mudanças. Para isso, deve manifestar-se contra as injustiças dentro e fora da escola e criar condições que deem a estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos/ãs com conhecimento e coragem para lutar de modo esperançoso (GIROUX, 1997).

Diante de tantas proposições emancipadoras, o autor afirma que ser professor/a intelectual e transformador/a não é simples, porém, "é uma luta que vale a pena travar" (GIROUX, 1997, p. 163). Essa luta emancipadora, entretanto, não está ligada somente a crises, mas também a possibilidades. Desse modo, não se deve destruir ou ignorar a educação existente, pelo contrário, é preciso reinventá-la.

> [Pensar em possibilidades] não significa desmascarar as formas existentes de escolarização e teoria educacional; significa aperfeiçoá-las, contestando os terrenos nos quais se desenvolveram e construindo sobre eles as possibilidades democráticas inerentes as escolas e as visões que orientam nossas ações (GIROUX, 1997, p. 220).

Todas essas discussões trazidas por Giroux nos ajudam a pensar no lugar de sujeito/a e na resistência docente também em relação ao avanço das pautas conservadoras na educação. Através dessas lentes é possível fazer aproximações e relações com o que encontramos no campo empírico de nossas pesquisas, no que se refere à atuação corajosa, resistente, intelectual e transformadora dos/das professores/as que investigamos.

## Análise relacional como lente para examinar o trabalho de professores e professoras

Desenvolvemos uma pesquisa qualitativa apoiada nos Estudos Educacionais Críticos, considerando o complexo processo que envolve estudar a educação e suas múltiplas relações. Nessa perspectiva, que envolve uma análise de fenômenos sociais, utilizamos como lente epistemológica a *análise relacional* (APPLE, 1995; GANDIN, 2002).

Como um posicionamento epistemológico, essa análise propõe um olhar relacional sobre o fenômeno estudado, ou seja, uma análise do fenômeno não mais de forma isolada, mas considerando as relações mais amplas que estão implicadas nele, situando-o no contexto material, político e cultural e atentando também para as relações desiguais e opressoras envolvidas. A partir dessa perspectiva há uma valorização do contexto, das contradições, dos aspectos ideológicos e das relações de poder e culturais envolvidas (APPLE, 2006). Nas palavras de Michael Apple, essa análise:

> envolve compreender a atividade social – sendo a educação uma forma particular dessa atividade – como algo ligado ao grande grupo de instituições que distribuem recursos, de forma que determinados grupos e classes têm historicamente sido ajudados, ao passo que outros têm sido tratados de maneira menos adequada. Em essência, a ação social, os eventos e artefatos culturais e educacionais (que Bourdieu chamaria de capital cultural) são "definidos" não pelas suas qualidades óbvias, que podemos ver imediatamente. Em vez dessa abordagem bastante positivista, as coisas recebem significados relacionais, pelas conexões e laços complexos com o modo pelo qual uma sociedade é organizada e controlada. As próprias relações são as características definidoras. Assim, para entender, digamos as noções de ciência e de indivíduo, do modo que as empregamos na educação, precisamos vê-las como sendo primeiramente categorias ideológicas e econômicas que são essenciais tanto para a produção de agentes que preencham os papéis econômicos existentes quanto para a reprodução de disposições e significados que "causarão", nesses próprios agentes, a aceitação desses papéis alienantes sem muito questionamento. Eles se tornam, então, aspectos da hegemonia (APPLE, 2006, p. 44).

Outro elemento importante do uso da análise relacional é o fato de ela conduzir a um reposicionamento (APPLE, 1995), ou seja, a atitude de enxergar o mundo a partir das pessoas que não se beneficiam dele, considerando as relações de poder envolvidas. Desse modo, enquanto pesquisadores e pesquisadoras, precisamos questionar nossos privilégios e nos comprometermos a olhar para além dele.

Acreditamos que esse reposicionamento e o uso da análise relacional em nosso trabalho é fundamental ao pesquisar docentes que, dentro de um avanço conservador, criam alternativas em seu cotidiano. Afinal, é necessário considerar as inúmeras relações históricas, de poder e de gênero envolvidas no trabalho docente, bem como a sobrecarga, as demandas cotidianas e até mesmo as possíveis ameaças às quais esses docentes estão submetidos/as. Afinal, ao olhar com sensibilidade e atenção para todas essas questões, já é possível visualizar uma série de relações com as pautas conservadoras e de como elas adentram o espaço da educação.

Estudiosos/as mostram como historicamente a presença das mulheres nessa profissão alterou sua percepção social e, como consequencia, precarizou, desvalorizou e, ao mesmo tempo, intensificou o trabalho da categoria (APPLE, 1996). Diversos estudos evidenciam que a desqualificação histórica da docência está intrinsecamente relacionada à perda das dimensões intelectuais do trabalho docente, sendo substituídas por uma lógica neoliberal que valoriza a produtividade e a eficiência, em detrimento da reflexão crítica e da autonomia pedagógica (MENDES, 2020; SILVA, 2024). Nesse contexto, novas dinâmicas de trabalho são constituídas, reduzindo o papel do/da professor/a a executor/a de materiais padronizados e a prestador/a de contas, por meio de instrumentos burocráticos como planilhas e relatórios (APPLE, 1996; GANDIN & LIMA, 2015). Tais práticas não apenas intensificam o trabalho docente, mas também contribuem para sua desqualificação, ao esvaziar o conteúdo intelectual e criativo da atividade pedagógica. A sobrecarga de tarefas administrativas limita o tempo

disponível para atividades essenciais como produção de conhecimento, elaboração de materiais didáticos próprios e reflexão crítica sobre a prática educativa. Nesse contexto, a adoção de apostilas e atividades prontas é promovida como solução natural e eficiente, reforçando a lógica neoliberal de padronização e controle, afastando o/a docente de sua atuação como intelectual transformador/a.

Esses exemplos auxiliam a compreender a complexidade (e a potencia) de se estudar o avanço de pautas conservadoras nas escolas através dos/das professores/as. Olhar para as resistências (que não apenas se opõem, mas propõem novos caminhos) que surgem nesse espaço é muito mais complexo, sensível e importante. A resistência docente nesse contexto é corajosa, transformadora e um trabalho de intelectuais transformadores/as.

Com base nessas reflexões buscamos olhar para o trabalho docente analisando como iniciativas conservadoras têm impactado seu cotidiano e exigido resistências. Essa análise é relacional e atenta às contradições, possibilidades, relações de poder e desigualdades, assim como também implica em um reposicionamento. Para isso unimos os dados de duas pesquisas (ARNT, 2019; JOHANN, 2021). Uma delas (ARNT, 2019) foi realizada com professores de Sociologia do Ensino Médio no Rio Grande do Sul, buscando compreender como professores/as recontextualizavam os conhecimentos da disciplina. A pesquisa foi realizada com seis professores/as e analisou os referenciais que embasavam a preparação de suas aulas, bem como o peso atribuído ao contexto da sala de aula em seus planejamentos. Essa análise evidenciou tanto a emergência de um contexto conservador quanto estratégias de resistência.

A outra pesquisa (JOHANN, 2021) foi realizada com professoras de ensino fundamental que participaram de um projeto de formação continuada em uma rede municipal de ensino, no Rio Grande do Sul igualmente. O projeto estimulava professores e professoras a refletir, dialogar e documentar suas práticas pedagógicas, o que proporcionou um terreno fértil para muitos projetos contra-hegemônicos de educação. Através de entrevistas, buscou-se analisar e documentar como as docentes desenvolviam práticas pedagógicas críticas.

Em ambas as pesquisas foram utilizados roteiros de entrevistas semi-estruturadas que objetivaram entender como professores e professoras planejavam e desenvolviam suas aulas, nas quais muitas práticas de resistência foram evidenciadas. Selecionamos para essa análise alguns trechos dessas entrevistas concernentes aos objetivos aqui propostos: documentar como o cotidiano docente tem sido afetado por pautas conservadoras; e perceber como professores/as constroem ações contra-hegemônicas para enfrentar este contexto. Destacamos que as análises referem-se ao que os/as docentes relatam a respeito de suas práticas. Utilizamos nomes fictícios para não expor entrevistados e entrevistadas.

## Enfrentando o conservadorismo em sala de aula: impactos e resistências no trabalho docente

Como nos lembra a perspectiva da análise relacional, a escola e a sala de aula não estão isoladas do contexto mais amplo. Dessa forma, ao demonstrarmos que as pautas conservadoras vêm ganhando espaço no cenário político e, de modo mais abrangente, na sociedade brasileira, é possível observar que elas também começam a se manifestar em sala de aula, afetando o cotidiano de professores/as em diferentes frentes – nem sempre por imposições diretas, mas pela eliminação de possibilidades alternativas (APPLE, 2003). Um exemplo evidente observado em nosso campo empírico refere-se à intensificação e à sobrecarga do trabalho. Isso se confirma nas falas a seguir:

> *"a gente pensa no nosso trabalho o tempo todo. Mas a gente pensa muito mais 'como eu vou colocar isso?', 'Eu tenho que atender os objetivos, as habilidades, as competencias de tal documento'."* (Mariana, professora do Ensino Fundamental, 2021).*"a gente tem aquela coisa de 'matar um leão por dia'. De chegar* […] *e aparece* […] *a Semana do Índio, aí tu* […] *não ta' preparada para trabalhar aquilo, mas vai ter que trabalhar aquilo. Aí a gente acaba não documentando, a gente acaba não se organizando"* (Francine, professora do Ensino Fundamenta, 2021).

Para Giroux (1997), há uma tendencia em reduzir professores/as ao status de técnicos/as dentro das burocracias escolares, com funções apenas de implementar programas curriculares e executar modelos de ensino e avaliações prontos, algo que chama de "analfabetismo conceptual e político dos professores" (GIROUX, 1997, p. 40). Para Luís Armando Gandin e Álvaro Hypolito (2003) esse é um exemplo das características da reestruturação educativa no Brasil, que acontece em muitos programas de formação, principalmente de formação continuada de professores/as, que apresentam pacotes pedagógicos e de treinamento definidos por objetivos de mercado. Tais programas intensificam o trabalho docente de modo que não sobre tempo para uma docencia reflexiva e crítica. As falas das professoras destacadas acima confirmam essa realidade. Em ambos os trechos, é possível perceber que a demanda escolar e a sobrecarga do trabalho docente limitam o exercício intelectual dos/das docentes, colocando-os/as nesse lugar de executores/as e implementadores/as (GIROUX, 1997; GANDIN & HYPOLITO, 2003). Este é um exemplo de como as pautas conservadoras avançam a partir da eliminação de possibilidades.

Outro exemplo do avanço dessas pautas conservadoras evidenciado em nossas pesquisas, e que revela a atuação da aliança conservadora por meio da saturação do senso comum, diz respeito ao receio de professores e professoras em tratar determinados temas em sala de aula, por medo de se tornarem alvo de alunos/as, familiares ou gestores/as que discordem da temática. Essa preocupação é ilustrada no trecho a seguir:

> *"A escola teve… teve. Tem alguns professores que tiveram algumas discussões com alguns alunos. Mãe de aluno vir na direção* […] *dizendo que seu filho não se sente bem, por ser apoiador do Bolsonaro, né?* […] *tem alguns grupos pró-bolsonaro vinham conversar comigo depois da aula… da sala, isso me deixou um pouco assustado"* (Mário, professor do Ensino Médio, 2019).

Nesse sentido, compreendemos que iniciativas como o Escola Sem Partido (MIGUEL, 2016) – que tem como uma de suas estratégias expor professores/as e a suposta doutrinação de alunos/as –, apesar de não terem se concretizado como uma política, ganharam visibilidade e força no senso comum. É outro exemplo que mostra que as pautas conservadoras não acontecem de forma direta, mas vão, aos poucos, dificultando e eliminando possibilidades de atuação crítica dos/das professores/as.

Podemos destacar que o avanço dessas pautas teve como momento de inflexão a eleição de Jair Bolsonaro em 2018 (GANDIN & LIMA, 2024; LACERDA, 2019). Abriram-se as portas para que aqueles/as que se identificavam com suas falas se sentissem autorizados/as a defendê-las e, mais abertamente, confrontar escolas e professores/as. Também abriu-se espaço para que professores/as que defendem pautas reacionárias se isentassem de suas responsabilidades sociais de construir uma educação reflexiva. Isso fica demonstrado nas palavras das professoras que participaram de outra de nossas pesquisas:

> A Lei 10.639/03 afirma que nós, professores/professoras, temos não só a responsabilidade, mas a obrigação de inserir em nossos planos de aula questões relacionadas à valorização e ao conhecimento da cultura africana, negra em nosso país. Entretanto, questões como essa ficam relegadas, quase exclusivamente, ao ensino de História/Artes, e, em raros casos, com a abordagem crítica necessária, mesmo que a lei paute que tais conteúdos devem ser abordados em todos os componentes curriculares. […] Lamentavelmente, essa não é uma realidade no contexto escolar brasileiro. O que ressalta, em caráter de urgencia, a tomada de consciencia de todos os profissionais da educação (pública e privada), a fim de que se responsabilizem pela reversão dessa atmosfera de inércia e omissão (SABINO, ALVES & RAMOS, 2021, p. 637).

Essa fala demonstra que mesmo com todos os avanços conquistados com a Lei nº 10.639/03, o ensino da cultura africana e negra em nosso país ainda está longe de ser contemplado com a abordagem crítica necessária, e não há uma conscientização da parte de docentes. Ao contrário, percebemos através das entrevistas que várias temáticas importantes – mas que podem gerar certa resistência do público conservador –, são abordadas muitas vezes apenas por boa vontade e iniciativa de professores/as crítico/as:

> *"então, a gente como escola tem essa obrigação sim, de formar alunos cidadãos, de nesse momento a gente discutir temáticas que até então eram vistas como tabu! São tabus enquanto não discutir isso, enquanto eu não abrir espaço para esse tipo de conversa, para esse tipo de diálogo! Então eu acho que o professor tem que tomar para si a responsabilidade sim de formação dos alunos. Não só formação conteudista, mas a formação para a vida, acho que é isso mesmo"* (Mariana, professora do Ensino Fundamental, 2021).

É possível perceber que assuntos considerados tabus, ou mesmo aqueles que legalmente já foram defendidos e garantidos no currículo das escolas, em sua maioria ainda dependem de iniciativas docentes individuais. Essas iniciativas muitas vezes vêm acompanhadas de estratégias de proteção contra possíveis ataques, como pudemos aferir, como o estabelecimento de relações de confiança com os/as alunos/as para defender a pluralidade e ampliar seus modos de pensar; o uso do currículo formal, como os conteúdos específicos da BNCC relacionados à temática de raça e gênero, para justificar essa abordagem de ensino; a utilização dos conteúdos curriculares obrigatórios da Língua Portuguesa (gênero textual, argumentação e ortografia) para tratar das *fake news* em período de eleições. Essas práticas foram constatadas nas ações de docentes entrevistados/as:"*A relação de confiança com o professor ainda é bem forte, e essa é uma trincheira importante. Tu estabeleces uma relação com os alunos, mesmo com os adultos, que tu é responsável, que tu tá fazendo a coisa dentro de uma pluralidade. Tu aceita que o cara fale de pena de morte, mas tu não pode ficar quieto, e tu vai fazendo umas perguntas pra ver se o cara consegue criar uma concepção mais ampla, sem querer matar todo mundo. Mas é mais vinculado a esse pessoal da internet*" (Luciano, professor do Ensino Médio, 2019).

> "*Entendemos que, a partir do filme, poderíamos abordar em diversas disciplinas do currículo escolar e diferentes aspectos das questões que nos mobilizam. Então, a gente viu, no filme Estrelas Além do Tempo, uma maneira da gente conseguir buscar todos esses pontos assim, que nós trabalhávamos em sala de aula, cada um na sua, e que a gente poderia juntar tudo isso num projeto só e usar o filme. E, sabe, quando a gente usa um filme, fica mais fácil para o aluno relacionar; e acho que a escolha foi muito boa! O filme é realmente maravilhoso e cada ano que passa a gente consegue fazer um trabalho melhor a partir dele*" (Selita, professora do Ensino Fundamental, 2021).

> "*eu estava trabalhando com eles os gêneros [textuais], aí eu passei para o gênero jornalístico. Mas eu pensei, quero trabalhar com eles algo que faça sentido, que eles tenham vontade de pesquisar, de entender* […]. *Porque só aquela coisa, compare notícia com reportagem, compare isso com aquilo, só descrever cada gênero, eles não pensam que eles vão usar isso, sabe. Então eu pensei nas fake news* […] *porque era uma coisa que estava muito em alta na época. Olha, eu não lembro, mas acho que foi um ano de eleições né, 2018. Então era aquela briga na televisão né, fake news, o que era fake news* […] *E aí eu achei então uma boa coisa de trabalhar com eles, porque eles são pequenos, 8 anos, mas eles já divulgam muita coisa… e eu quero que eles aprendam a pensar sozinhos né!* […] *A prática das fake news contemplou a questão da argumentação e da ortografia.* [Por exemplo] *a gente procurou erros de ortografia nas fake news;* [E sobre a] *argumentação,* [vimos] *o que usam pra convencer as pessoas, porque dentro das fake news tem muita argumentação, eles querem que tu 'compre' a ideia deles na verdade, né? Então essa parte* [de conteúdo] *entrou*" (Valentina, professora do Ensino Fundamental, 2021).

A partir desses recortes verificamos que, embora haja reflexos do avanço de pautas conservadoras em escolas, professores/as têm sido resistentes e criativos/as no seu cotidiano (APPLE & BEANE, 1997; GIROUX, 1997). Por meio de diferentes estratégias, utilizam a legislação educacional e/ou a reinterpretação de temas do currículo formal para legitimar seu ensino. Incorporam ao currículo formal temas ligados à

justiça social, considerados polêmicos pelos grupos conservadores, mas que julgam ser essenciais, deslocando-os da margem e colocando-os no centro como geradores de projetos interdisciplinares. Além disso, utilizam temas como o da análise de *fake news* para que alunos/as aprendam não somente os conteúdos da Língua Portuguesa, mas também a pensarem por eles/elas próprios/a e a tomarem decisões conscientes no mundo. Como afirmou Apple (1996), os/as professores/as aprenderam modos alternativos de mediar, reinterpretar e transformar o material, o currículo e suas práticas, e podemos aprender muito com eles/elas.

Por fim, destacamos a estratégia de utilizar o debate e a reflexão sobre ideias do senso comum – geralmente trazida pelos/as próprios/as alunos/as – como forma de promover um ensino contra-hegemônico. Como bem lembra Stuart Hall (2003), mesmo que um discurso se torne hegemônico, há sempre espaços para a contestação e a circulação de outros discursos. A sala de aula, nesse sentido, constitui um campo fértil para a realização deste trabalho:

> "*Eu trabalho muito também com essa perspectiva dos alunos trazerem pra sala a discussão* […] *a todo momento a Sociologia tá aberta para pegar o debate que se coloca. A gente tem os conceitos, a teoria próxima pra dar um embasamento assim, mas os alunos têm muita liberdade*" (Mario, professor do Ensino Médio, 2019).

> "*Geralmente* [quando] *eu deixo falar, e eu vou dando umas 'perguntadas', e às vezes, quando a coisa fica mais* [séria], *eu paro um pouco, chamo eles a procurar:* […] '*Procurem alguma coisa e vamos conversar sobre esse negócio, em cima de alguma coisa, alguma estatística, alguma referência que tu traz pra gente ler junto. Às vezes vem, às vezes não vem. Porque eles ficam jogando as coisas*" (Luciano, professor do Ensino Médio, 2019).

Como evidenciam os excertos, docentes têm que lidar com muitas contradições recorrentes em sala de aula. Temas hegemônicos e conservadores, opiniões polêmicas e aquelas vinculadas ao senso comum são trazidos pelos/as alunos/as em debates e situações cotidianas da sala de aula. O que caracteriza os/as professores/as como intelectuais críticos/as é justamente o que eles/elas fazem com essas contradições. Se eles/elas as ignoram, reduzem ou apenas criticam esses posicionamentos, ou se, como os/as professores/as entrevistados/as, propõem-se a ouvir, problematizar, buscar embasamento teórico, incentivar a pesquisa e proporcionar uma oportunidade para que os/as alunos/as ampliem suas visões de mundo. Isso não garante que se tornem mais críticos/as, mas possivelmente os/as fará repensar sobre seus posicionamentos ou até mesmo procurar formas de melhorar seus argumentos. Além disso, situações de preconceito e discriminação na sala de aula também foram usadas pelos/as entrevistados/as como oportunidade de realizar uma educação contra-hegemônica. Um exemplo disso foi um projeto interdisciplinar desenvolvido por um grupo de professores/as, iniciado justamente por identificarem situações de preconceito no cotidiano:

> "*foi surgindo essa vontade de trabalhar um projeto interdisciplinar* […] *a partir da necessidade da comunidade, sabe, da questão deles* [os alunos] *reproduzirem falas machistas, falas racistas, de ter situações bastante desconfortáveis para alguns alunos. Por exemplo, na hora de cantar o hino, que tem que tirar o boné, o aluno negro se sente desconfortável de mostrar seu cabelo. E aí* [por essas coisas] *que a gente sentiu necessidade também trabalhar com esses tópicos, né? Desconstruir alguns preconceitos que os alunos tem*" (Bianca, professora do Ensino Fundamental, 2021).

Esse excerto revela uma noção central à pedagogia crítica e um olhar relacional sobre o papel da escola: enxergar e expor na escola como as relações de poder e desigualdade da sociedade (o que inclui as relações de raça e gênero) se expressam (APPLE, AU & GANDIN, 2011). Além disso, é fundamental reconhecer que é papel da educação lutar contra essa exploração, para fazer jus a sua função (FREIRE, 2013). No mesmo sentido, o olhar relacional evidenciado na fala de docentes remete à perspectiva proposta por Apple (1995), que nos convida a ver a escola em conexão com questões mais amplas, considerando as relações de dominação e exploração da sociedade. Diante dessas reflexões, é preciso lembrar que a linha entre trabalhar ou se omitir em relação a situações de preconceito que se apresentam no cotidiano escolas é tênue:

> "*É uma linha muito tenue entre trabalhar esses assuntos ou omitir-se em trabalhar, ou trabalhar de qualquer maneira. Ou trabalhar de maneira superficial, ou não debater o que aconteceu naquele dia, que aquele dia aconteceu com alguém que… sabe… então! Nosso próximo passo eu acho que é esse conquistar mais professores para trabalhar assuntos polemicos em suas aulas sem omitir-se desse trabalho*" (Selita, professora do ensino fundamental, 2021).

> "*Eu acho que é importante colocar novas questões, ou velhas questões, esquecidas. Não deixar esse discurso único e de sempre é uma linha muito tênue entre um dirigismo e dar umas cutucadas.* […] *é meio que desestabilizar algumas naturalizações, pra isso acho que serve, dá uma chacoalhada sabe, eles têm a ideia de discutir um conceito, o que é um conceito. Porque estamos pensando dessa forma, é um papel fundamental que tem que fazer*" (Luciano, professor do Ensino Médio, 2019).

Junto a esses/as professores/as afirmamos que uma educação de resistência propõe-se a intervir em situações de preconceito, não apenas para interrompê-las, mas também para utilizá-las como ponto de partida para promover uma educação mais justa, humana e igualitária, por meio das reflexões que tais situações podem suscitar.

## Considerações finais

Este artigo se centrou na análise do cotidiano docente, examinando tanto o impacto das pautas conservadoras sobre o trabalho, quanto as alternativas contra-hegemônicas construídas por docentes. Abordamos como professores e professoras se preocupam com tais questões, uma vez que esses discursos têm avançado na educação através de

diferentes frentes, nem sempre por imposições diretas, mas pela eliminação de possibilidades ou através da saturação pelo senso comum. Verificamos que essas dinâmicas geram sobrecarga no trabalho, muitas vezes reduzindo professores/as a meros/as executores/as de atividades. Além disso, geram receio em abordar determinados temas, precisando de estratégias para protegerem-se de eventuais ataques.

Apesar de verificarmos que muitas vezes a resistência surge através da iniciativa individual de professores/as críticos/as, documentamos muitas ações de professores/as intelectuais transformadores/as. São ações contra-hegemônicas e de resistência que unem criatividade, senso crítico e reflexão e que podem nos ensinar como resistir ao avanço das pautas conservadoras na educação. Trata-se de professores/as que não se furtam a debater questões trazidas para dentro das salas de aula ou mesmo a interromper situações de preconceito; ao contrário, utilizam justamente essas pautas para ampliar a visão de mundo de seus/suas estudantes e tornar o ambiente mais respeitoso e acolhedor. São docentes que articulam o currículo obrigatório a temáticas contra-hegemônicas, conectando saberes, trazendo os grupos minorizados ao centro e transformando a sala de aula em um espaço de compromissos sociais.

Nossas conclusões reforçam a importância de pesquisas que olhem para o espaço da sala de aula, não somente para compreender os efeitos concretos do avanço das pautas conservadoras, mas também para documentar a construção de práticas contra-hegemônicas que diversos/as professores e professoras têm realizado. Eles/Elas têm muito a nos ensinar sobre formas de resistência e construção de alternativas a esse avanço conservador, contribuindo ainda para reflexões e práticas em outros âmbitos da sociedade.

*Recebido em: 15/08/2024; Aprovado em:19/05/2025.*

## Referências

APPLE, Michael W. *Educando à Direita:* mercados, padrões, deus e desigualdade. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2003.

APPLE, Michael W. *El conocimiento oficial*. 1. ed. Barcelona: Paidós Ibérica, 1996. p. 13-28.

APPLE, Michael W. *Ideologia e Currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE, Michael W. *Trabalho Docente e Textos:* economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

APPLE, Michael, AU, Wayne & GANDIN, Luís Armando. O Mapeamento da Educação Crítica. In: APPLE, Michael; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando (Orgs.). *Educação Crítica:* análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 14–32.

APPLE, Michael & BEANE, James (Orgs.). *Escolas Democráticas*. São Paulo: Cortez, 1997.

ARNT, Gabriel Schenkmann. *"O que fazer na segunda-feira?"* processos de recontextualização de conhecimentos sociológicos por professores da Rede Estadual do Rio Grande do Sul. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

CARLSON, Dennis & APPLE, Michael W. Teoria Educacional Crítica em Tempos Incertos. In: HYPOLITO, Álvaro Moreira & GANDIN, Luís Armando (Orgs.). *Educação em Tempos de Incertezas.* 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 11–58.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GANDIN, Luís Armando & HYPOLITO, Álvaro Moreira. Reestruturação Educacional como Construção Social Contraditória. In: HYPOLITO, Álvaro Moreira & GANDIN, Luís Armando (Orgs.). *Educação em Tempos de Incertezas.* 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 59–92.

GANDIN, Luís Armando & LIMA, Iana Gomes de. Reconfiguração do trabalho docente: um exame a partir da introdução de programas de intervenção pedagógica. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 62, p. 663–677, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782015000300663&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 4 out. 2021.

GANDIN, Luís Armando & LIMA, Iana Gomes. O ganho epistêmico na análise do conservadorismo educacional e sua atuação em políticas: o conceito de aliança conservadora. In: BALL, Stephen J & MAINARDES, Jefferson (Orgs.). *Pesquisa em Políticas Educacionais:* debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2024. p. 255–270.

GANDIN, Luís Armando. Democratizing Access, Governance, and Knowledge: the struggle for educational alternatives in Porto Alegre, Brazil. Tese (Doutorado em Curriculum and Instruction) – Universidade de Wisconsin-Madison, Madison, 2002.

GIROUX, Henry A. *Os Professores como Intelectuais:* rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

HALL, Stuart. O Problema da Ideologia: o marxismo sem garantias. In: SOLVIK, Liv (org.). *Da Diáspora:* identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. p. 265–293.

HUMAN RIGHTS WATCH. "Tenho medo, esse era o objetivo deles": esforços para proibir a educação sobre gênero e sexualidade no Brasil. Brasil: Human Rights Watch, 2022. *Relatório.* Disponível em: <https://www.hrw.org/pt/report/2022/05/12/381942#_ftn245&gt>. Acesso em: 26 out. 2022.

JOHANN, Rúbia Taís. *Práticas pedagógicas críticas em um projeto de formação continuada*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

LACERDA, Marina Basso. *O Novo Conservadorismo Brasileiro:* de Reagan a Bolsonaro. Porto Alegre: Zouk, 2019.

LIMA, Iana Gomes de & HYPOLITO, Álvaro Moreira. A Expansão do Neoconservadorismo na Educação Brasileira. *Educação e Pesquisa,* São Paulo, v. 45, p. 1–15, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-463420194519091>. Acesso em: 7 abr. 2022.

LIMA, Iana Gomes de & HYPOLITO, Álvaro Moreira. Escola sem Partido: análise de uma rede conservadora na educação. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15290/209209213331>. Acesso em: 7 abr. 2022.

MENDES, Giselle Cristina. Políticas conservadoras e (des)intelectualização da docência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 25, e250074, 2020.

MIGUEL, Luis Felipe. Da "doutrinação marxista" à "ideologia de gênero" - Escola Sem Partido e as leis da mordaça no parlamento brasileiro. *Direito & Práxis*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/25163>. Acesso em: 10 out. 2021.

PASSOS, Pâmella & MENDONÇA, Amanda. *O professor é o inimigo:* uma análise sobre a perseguição docente no Brasil. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

PINHEIRO-MACHADO, Rosana & SCALCO, Lucia Mury. From hope to hate: The rise of conservative subjectivity in Brazil. *HAU: Journal of Ethnographic Theory*, v. 10, n. 1, p. 21–31, 2020.

PINHEIRO-MACHADO, Rosana. *Amanhã vai ser Maior:* o que aconteceu com o Brasil e possíveis rotas de fuga para a crise atual. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.

SABINO, Deise Josiele Rodrigues, ALVES, Jordani Fernandes & RAMOS, Paula Kuhnen. Da crise à (re)invenção: a (auto)formação continuada como ponte de intersecção. In: SILVA, Ana Paula *et al*. *Saberes em Diálogo*: na rede, com a rede, para além da rede: volume 4. Canoas: Secretaria Municipal de Educação; Ed. Unilasalle, 2021. p. 637-647.

SILVA, Pedro Henrique Faleiro Beça. A influência do neoliberalismo na educação brasileira: mercadorização e precarização do trabalho docente. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, v. 17, n. 12, e12895, 2024.

TEIXEIRA, Pedro Pinheiro & HENRIQUES, Adrian. O novo conservadorismo brasileiro e a educação: Mapeando suas linhas de força. *Education Policy Analysis Archives*, v. 30, n. 89, p. 1–21, 2022. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/7137>. Acesso em: 21 set. 2022.