

RETRATOS DA ESCOLA



DOSSIÊ

Conservadorismos na Educação Básica

58 entidades filiadas à CNTE

SINTEAC/AC - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Acre
SINTEAL/AL - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Alagoas
SINSEPEAP/AP – Sindicato dos Servidores Públicos em Educação no Amapá
SINTEAM/AM - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Amazonas
APLB/BA - APLB Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia
ASPROLF/BA - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Lauro de Freitas
SINPROLEM/BA - Sindicato dos Professores de Luís Eduardo Magalhães
SISE/BA - Sindicato dos Servidores em Educação no Município de Campo Formoso - Bahia
SISPEC/BA - Sindicato dos Professores da Rede Pública Municipal de Camaçari
SIMMP/VC - BA - Sindicato do Magistério Municipal Público de Vitória da Conquista - Bahia
SINDTEC/BA - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Município de Correntina - BA
SINDIUTE/CE - Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação do Ceará
APEOC/CE - Sindicato dos Professores de Estabelecimentos Oficiais do Ceará
SAE - Sindicato dos Trabalhadores em Escolas Públicas no Distrito Federal
SINPRO/DF - Sindicato dos Professores no Distrito Federal
SINDIUPES/ES - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santo
SINTEGO/GO - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás
SINDEDUCAÇÃO – Sindicato dos Profissionais do Magistério do Ensino Público Municipal de São Luís - MA
SINPROESEMMA/MA - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica das Redes Públicas Estadual e Municipais do Estado do Maranhão
SINTERPUM/MA - Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Timon - MA
Sind-UTE/MG - Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais
Sind-REDE/BH (MG) - Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte
FETEMS/MS - Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul
SINTEP/MT - Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso
SINTEPP/PA - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará
SINTEP/PB - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Paraíba
SINTEM/PB - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Município de João Pessoa
SINTEPE/PE - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco
SIMPERE/PE - Sindicato Municipal dos Profissionais de Ensino da Rede Oficial de Recife
SINPROJA/PE - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Município do Jaboatão dos Guararapes
SINPMOL/PE - Sindicato dos Professores da Rede Municipal de Olinda
SINPC/PE - Sindicato dos Professores do Cabo de Santo Agostinho
SINTE/PI - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica Pública do Piauí
SINPROSUL/PI - Sindicato dos Professores Municipais do Extremo Sul do Piauí
SIMTEP/PI - Sindicato Municipal dos Trabalhadores da Educação de PIO IX
APP/PR - APP Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná
SINDEDUC/PR - Sindicato dos Trabalhadores na Educação Pública do Município de Pinhais
SISMMAR/PR - Sindicato Dos Servidores do Magistério Municipal de Araucária
SISMMAP/PR - Sindicato Dos Servidores do Magistério Municipal de Paranaguá /PR
APMC/PR - Sindicato Dos Trabalhadores em Educação Pública de Colombo
SEPE/RJ - Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Estado do Rio de Janeiro
SINTE/RN - Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública do Rio Grande do Norte
SINTERO/RO - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Rondônia
SINTER/RR - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Roraima
CPERS/RS - Sindicato dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul
SINTERG/RS - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Rio Grande
SINPROSM/RS - Sindicato dos Professores Municipais de Santa Maria/RS
APMI/RS - Sindicato dos Professores da Rede Pública Municipal de Ijuí/RS
SINPROCAN/RS - Sindicato dos Professores Municipais de Canoas/RS
SINTRAEDS/RS - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Sapiranga/RS
SINTE/SC - Sind. dos Trab. em Educação da Rede Pública de Ensino do Estado de Santa Catarina
SINTESE/SE - Sind. dos Trab. em Educação Básica da Rede Oficial de Sergipe
SINDIPEMA/SE - Sindicato dos Profissionais de Ensino do Município de Aracaju
AFUSE/SP - Sindicato dos Funcionários e Servidores da Educação
APEOESP/SP - Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
SINPEEM/SP - Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo
SINTEFRAMO/SP – Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Francisco Morato
SINTET/TO - Sindicato dos Trabalhadores em Educação no Estado do Tocantins

Revista Retratos da Escola

v.18, n.42, setembro a dezembro de 2024.

DIREÇÃO EXECUTIVA DA CNTE (GESTÃO 2022/2026)

Presidente

Heleno Manoel Gomes de Araújo Filho (PE)

Vice-Presidente

Marlei Fernandes de Carvalho (PR)

Secretária de Finanças

Rosilene Corrêa Lima (DF)

Secretária Geral

Fátima Aparecida da Silva (MS)

Secretário de Relações Internacionais

Roberto Franklin de Leão (SP)

Secretária de Assuntos Educacionais

Guelda Cristina de Oliveira Andrade (MT)

Secretário de Imprensa e Divulgação

Luiz Carlos Vieira (SC)

Secretário de Política Sindical

Alessandro Souza Carvalho (CE)

Secretária de Formação

Marta Vanelli (SC)

Secretária de Organização

Marilda de Abreu Araújo (MG)

Secretária de Políticas Sociais

Ivonete Alves Cruz Almeida (SE)

Secretária de Relações de Gênero

Berenice D'Arc Jacinto (DF)

Secretário de Aposentados e Assuntos Previdenciários

Sergio Antônio Kumpfer (RS)

Secretário de Assuntos Jurídicos e Legislativos

Edson Rodrigues Garcia (RS)

Secretária de Saúde dos(as) Trabalhadores(as) em Educação

Francisca Pereira da Rocha Seixas (SP)

Secretário de Assuntos Municipais

Cleiton Gomes da Silva (SP)

Secretário de Direitos Humanos

José Christovam de Mendonça Filho (ES)

Secretário de Funcionários da Educação

José Carlos Bueno do Prado (SP)

Secretária de Combate ao Racismo

Carlos de Lima Furtado (TO)

SECRETARIA EXECUTIVA

Claudir Mata Magalhães de Sales (ro)

Paulina Pereira Silva de Almeida (PI)

Mário Sergio Ferreira de Souza (PR)

Ana Cristina Fonseca Guilherme da Silva (CE)

Kátia Cilene de Mendonça Almeida (AP)

Guilherme Mateus Bourscheid (RS)

Girolene Lázaro da Silva (AL)

José Valdivino de Moraes (PR)

Antônio Marcos Rodrigues Gonçalves (PR)

Valéria Conceição da Silva (PE)

Raimundo Nonato Costa Oliveira (MA)

COORDENADORAS DO DESPE

Rosane Terezinha Zan (RS)

Aparecida Reis Barbosa (PR)

COORDENADORES DO COLETIVO DA JUVENTUDE

Arnaldo Bruno Lopes Vital (RN)

Luiz Felipe Krehan da Silva (SP)

DIRETORIA EXECUTIVA ADJUNTA

Marco Antonio Soares (SP)

Ronildo Oliveira do Nascimento (PE)

Doris Regina Acosta Nogueira (RS)

Soraya Maria Cordeiro de Sousa (PB)

Maria Eduarda Quiroga Pereira Fernandes (RJ)

Luiz Fernando de Souza Oliveira (MG)

Sueli Veiga Melo (MS)

Claudio Antunes Correia (DF)

Alex Santos Saratt (RS)

Amarildo Silveira Pereira (MA)

Ionaldo Tomaz da Silva (RN)

Nelson Luiz Gimenes Galvão (SP)

CONSELHO FISCAL - TITULAR

Arnaldo Bruno Lopes Vital (RN)

Iara Gutierrez Cuellar (MS)

Ivanéia de Souza Alves (AP)

Maria Leônia Gomes de Lima (PB)

Ornilo Roberto de Souza (RR)

CONSELHO FISCAL - SUPLENTE

Fábio Henrique Oliveira Matos (PI)

Joseilda Vicente Lima Barboza (PE)

Maria Léa Lima de Almeida (PI)

REVISTA RETRATOS DA ESCOLA

Editora

Leda Scheibe – Universidade Federal de Santa Catarina

Comitê Editorial

Carlos Abicalil – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

Catarina de Almeida Santos – Universidade de Brasília

Luiz Fernandes Dourado – Universidade Federal de Goiás

Márcia Angela da Silva Aguiar – Universidade Federal de Pernambuco

Miriam Fábila Alves – Universidade Federal de Goiás

Roselane Fátima Campos – Universidade Federal de Santa Catarina

Editora Técnica

Jéssica Duarte de Souza

Conselho Editorial Nacional

Aida Maria Monteiro Silva – Universidade Federal de Pernambuco

Alexandre Adalberto Pereira – Universidade Federal do Amapá

Andréia Ferreira da Silva – Universidade Federal da Paraíba

Andréia Nunes Militão – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul

Antônio Cabral Neto – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Arminda Rachel Botelho Mourão – Universidade Federal do Amazonas

Carlos Augusto Abicalil – Rede Pública de Educação- MT

Celi Nelza Zulke Taffarel – Universidade Federal da Bahia

Dalila Andrade Oliveira – Universidade Federal de Minas Gerais

Dante Henrique Moura – Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Demétrio Delizoicov – Universidade Federal de Santa Catarina

Ednacei Abreu Damasceno – Universidade Federal do Acre

Eliza Bartolozzi Ferreira – Universidade Federal do Espírito Santo

Elizeu Clementino de Souza – Universidade do Estado da Bahia

Elton Luiz Nardi – Universidade do Oeste de Santa Catarina

Erasto Fortes Mendonça – Universidade de Brasília

Gisele Masson – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Helena Costa Lopes de Freitas – Universidade Estadual de Campinas

Ivone Garcia Barbosa – Universidade Federal de Goiás

Jacques Therrien – Universidade Federal do Ceará

João Antônio Cabral de Monlevade – Universidade Federal de Mato Grosso

José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho – Universidade Federal do Piauí

Lúcia de Fátima Melo – Universidade Federal do Acre

Lucília Augusta Lino – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Malvina Tutman – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Maria Margarida Machado – Universidade Federal de Goiás

Marilda Pasqual Schneider – Universidade do Oeste de Santa Catarina

Mariília Gouvea de Miranda – Universidade Federal de Goiás

Marilsa Miranda de Souza – Universidade Federal de Rondônia

Miriam Fábila Alves – Universidade Federal de Goiás

Mônica M. de Carvalho Kassar – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Monica Ribeiro da Silva – Universidade Federal do Paraná

Olgais Cabral Maués – Universidade Federal do Pará

Salomão Antônio Mufarrej Hage – Universidade Federal do Pará

Sandra Maria Zákia Lian Sousa – Universidade de São Paulo

Suzane da Rocha Vieira Gonçalves – Universidade Federal do Rio Grande

Theresa Maria de Freitas Adrião – Universidade de São Paulo

Valéria Augusta C. de Medeiros Weigel – Universidade Federal do Amazonas

Zenilde Durli – Universidade Federal de Santa Catarina

Conselho Editorial Internacional

Almerindo Janela Afonso- Universidade do Minho, Portugal.

Armando Alcántara Santuario- Universidade Nacional Autónoma do México, México.

Beatriz Muhorro Manjama- Organização Nacional dos Professores, Moçambique.

Carlos Pires- Escola Superior de Educação de Lisboa, Portugal.

Danièle Linhart- CNRS/ Paris, França.

Elza Gatti- Universidade de la República, Uruguai.

Fernanda Saforcada- Universidade de Buenos Aires/Rede Clasco, Argentina.

Graciela Morgade- Universidade de Buenos Aires, Argentina.

Jacques Tondreau- Central dos Sindicatos de Quebec, Canadá.

Juan Arancibia Córdova- Universidade Nacional Autónoma do México, México.

Luiz Miguel Lázaro- Universidade de Valência, Espanha.

Malek Bouyahia- Universidade Paris 8, França.

Maria Fátima Magalhães Antunes Gonçalves Teixeira - Universidade do Minho, Portugal.

Maria Luz Arriaga- Universidade Nacional Autónoma do México, México.

Maria Verónica Leiva Guerrero- Pontificia Universidade Católica de Valparaíso, Chile.

Miguel Ángel Duhalde- Ctera, Argentina.

Myriam Feldfeber- Universidade de Buenos Aires, Argentina.

Omar Orlando Pulido Chaves- Universidad Nacional de Colômbia, Colômbia.

Pedro González López- FE.CCOO, Espanha.

Pilar Alonso Duarte- Forum Europeo de Administradores de la Educación, Espanha.

Ruth Mercado Maldonado- Cinvestav, México.

Silvia Tamez Gonzalez- Universidade Nacional Autónoma do México, México.

Sofia Viseu- Instituto de Educação /Universidade de Lisboa, Portugal.

CNTE

SDS, Ed. Venâncio III, Salas 101/106, Asa Sul, Brasília-DF, Brasil.

CEP: 70393-900 | Telefone: + 55 (61) 3225.1003

E-mail: cnte@cnte.org.br » www.cnte.org.br

Revista Retratos da Escola

v.18, n.42, setembro a dezembro de 2024

ISSN 2238-4391

R. Ret. esc.	Brasília	v. 18	n. 42	p. 795-1161	set./dez. 2024
--------------	----------	-------	-------	-------------	----------------

© 2024 CNTE

Qualquer parte desta revista pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.

Disponível também em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>>

Coordenação da Esforce

Guelda Andrade

Editora

Leda Scheibe (UFSC)

Editora Técnica

Jéssica Duarte de Souza

Organização do Dossiê

Iana Gomes de Lima e Bruna Dalmaso-Junqueira

Copidesque

Marília Mezzomo Rodrigues

Maria Isabel de Castro Lima

Traduções dos resumos

Ti Ochôa (inglês)

Maria Isabel de Castro Lima (espanhol)

Foto de Capa

Leandro Rezende

Editoração

Frisson Comunicação

RETRATOS DA ESCOLA é uma publicação da Escola de Formação da CNTE (Esforce), que aceita colaboração, reservando-se o direito de publicar ou não o material espontaneamente enviado ao Comitê Editorial. As colaborações devem ser enviadas à Revista em meio eletrônico, conforme as Normas de Publicação, para o endereço <revista@esforce.org.br>.

*Esta publicação obedece às regras do Novo Acordo de Língua Portuguesa.
Foi feito depósito legal.*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Retratos da Escola / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – v. 18, n. 42, set./dez. 2024. – Brasília: CNTE, 2007-

Quadrimestral

A partir de outubro de 2012, disponível no portal de periódicos SEER/IBICT em: <<http://www.esforce.org.br>>

ISSN 2238-4391 (eletrônico)

1. Educação - periódico. I. Esforce. II. CNTE.

CDD 370.5

CDU 37(05)

Revista Indexada em:

Bibliografia Brasileira de Educação (BBE – CIBEC/INEP/MEC).

Latindex – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal.

Library of Congress (USA).

Rede RVBI - Rede Virtual de Bibliotecas Congresso Nacional.

SEER - Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (IBICT/MCT).

EDUBASE - Base de Dados em Educação da UNICAMP.

Portal de Periódicos Científicos da CAPES.

CLASE - Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (México)

DIALNET - BNE/UNIRIOJA/ Fundación Dialnet (Espanha)

Diadorim (Ibict/MCTI)

LivRe! (CIN/CNEN)

DOAJ - Directory of Open Access Journals (Dinamarca)

IRESE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IISUE/UNAM - México)

EDITORIAL

Diferentes olhares com os mesmos foco e objetivo:
compreender e combater o conservadorismo 801
Leda Scheibe e Catarina de Almeida Santos

DOSSIÊ

Conservadorismos na Educação Básica 807
Iana Gomes de Lima e Bruna Dalmaso-Junqueira

Neoliberalismo e neoconservadorismo nas políticas educacionais brasileiras 815
Catarina Cerqueira de Freitas Santos e Rodrigo da Silva Pereira

Família *docendis*: educação e ethos neoliberal na contemporaneidade 833
Larissa Scotta e Mozart Linhares da Silva

Consciência histórica e redes sociais: ditadura civil-militar brasileira
e o ensino de História no Ensino Médio 853
Naiara Isabela Matias, Maria Betânia Leal Pereira e Anderson Claytom Ferreira Brettas

Injúrias, suicídio e neoconservadorismo:
narrativas escolares de estudantes LGBTQIPA+ 873
Breno Rafael da Costa e Vagner Matias do Prado

Neoconservadorismo, *homeschooling* e Conselho Tutelar:
o direito à educação em disputa 893
Helce Amanda Moreira e Ingrid de Faria Gomes

Educação domiciliar: jurisprudência do Supremo Tribunal Federal
sobre os poderes parentais e estatal 915
Kassia Hellen Martins e Ligia Ziggotti de Oliveira

Agenda Antigênero na Educação:
análise relacional comparada do Brasil e do Chile 937
Bruna Dalmaso-Junqueira, Maria Teresa Rojas e Iana Gomes de Lima

Avanço da agenda antitrans na Educação:
atuação de novos/as conservadores/as na Câmara dos Deputados 959
Sara Gomes e Pedro Teixeira

La extrema derecha en España y la educación:
un estudio del caso andaluz (2019-2022) 979
Cristina Pulido Montes

ESPAÇO ABERTO

Gestão democrática no Plano Nacional de Educação: limites e proposição 1001
Andréia Vicência Vitor Alves, Regina Célia de Moraes Alves e Ester Assalín

Políticas de formação docente: Diretrizes Curriculares Nacionais e o Complexo de Formação de Professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro 1021
Daniely Moreira Vieira

Práticas educativas na Educação em Tempo Integral:
análise das contribuições pedagógicas de Anton Semiónovitch Makarenko 1035
Inês Roseli Soares Tonello e Clésio Acilino Antônio

Precarização, privatização e desprofissionalização do magistério
no Ensino Médio brasileiro 1055
Sayarah Carol Mesquita dos Santos e Katharine Ninive Pinto Silva

A Educação Física nos cadernos do Novo Ensino Médio de Santa Catarina 1075
Amanda Vieira, Caroline Vissotto e Larissa Cerignoni Benites

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Experiência de uma gestora: combate ao conservadorismo
na formação para profissionais da educação 1095
Priscila Vasconcellos Braga

“Eu quis a escola e a escola não me quis”:
relato de experiência a partir de rodas de conversa sobre gênero 1109
Wania Gonzalez

RESENHAS

“O mais importante é que são jovens incríveis”: análise autobiográfica de trajetórias
de estudantes de licenciatura da Universidade do Estado do Rio de Janeiro 1125
Eduardo Henrique Narciso Borges

Educação Emancipatória em *bell hooks* 1133
Maria Eduarda de Brzezinski

DOCUMENTO

Conservadorismos na Educação Básica 1139
Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação

IN MEMORIAM

Jenny Assael, presente! 1145
Comitê Editorial

AGRADECIMENTO 1147
Pareceristas ad hoc 2024

DIRETRIZES PARA AUTORES/AS 1153

Diferentes olhares com os mesmos foco e objetivo: *compreender e combater o conservadorismo*

John Dewey disse que a democracia deve renascer a cada geração, e a educação é sua parteira – logo, a democracia e o modo democrático de viver precisam ser aprendidos. É preciso que aprendamos o que significa, como devem ser conduzidos e que é preciso trabalhar duro para mantê-los. A democracia tem um vínculo visceral com a igualdade, pois sociedades democráticas pressupõem condições dignas de existência para todas as pessoas, e as instituições escolares e os processos educativos constituem-se espaços essenciais de construção e aprendizado do modo democrático de viver.

Bell hooks aponta que os sistemas institucionalizados de dominação e, portanto, de produção e manutenção das desigualdades (econômicas, raciais, religiosas, gênero, sexualidade etc.) usam o ensino para reforçar valores dominadores e conservar a estrutura de sociedade pautada em valores patriarcais, machistas, racistas, classistas, imperialistas. Para a autora, expor os fundamentos políticos conservadores que moldam o conteúdo do material utilizado nas escolas, bem como a maneira pela qual as ideologias de dominação estabeleceram a prática de ensino e a atuação de pensadores/as em sala de aula, permite a educadores e educadoras considerarem o ensino de um ponto de vista voltado a libertar a mente dos/das estudantes em vez de doutriná-los/las (hooks, 2021, p. 33).

O Dossiê ora apresentado, que busca, por meio do olhar de diferentes pesquisadoras e pesquisadores, analisar, compreender e combater diferentes projetos, políticas, ações e formas de conservadorismo na educação básica é parte da luta da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, que sempre teve como objetivo e ação a garantia do direito à educação para todos e todas, com a qualidade social necessária para a formação cidadã dos/das estudantes. A entidade compreende que garantir esse direito fundamental requer o olhar atento para a diversidade do sistema educativo brasileiro, o constante combate às desigualdades que o constituem e jamais descuidar das necessidades e especificidades dos/das sujeitos/as de direito.

Nessa perspectiva, há um compromisso inabalável da CNTE contra o desmonte das políticas e ações voltadas para negligenciar ou impedir o desenvolvimento pleno das diferentes pessoas do processo educativo, assim como um compromisso com o rompimento da estrutura de sociedade que tem na sua base todas as formas de desigualdades. Para

tanto, zela também pela aplicação de políticas de formação e valorização profissional ao conjunto dos/das Profissionais da Educação, atuando de forma coletiva com as demais entidades nacionais do movimento educacional brasileiro. No interior dessa proposição encontra-se a *Retratos da Escola*, periódico científico quadrimestral da sua Escola de Formação – ESFORCE, que objetiva examinar a Educação Básica e o protagonismo da ação pedagógica no âmbito da profissionalização dos trabalhadores e das trabalhadoras em educação, divulgando e disseminando o conhecimento produzido e estimulando inovações no setor.

Nossa atuação na produção da revista *Retratos da Escola* acolhe artigos elaborados por educadores e educadoras que visam socializar seus trabalhos de pesquisa e estudos voltados à compreensão dos movimentos educacionais. Uma das formas que temos utilizado para este trabalho é a produção de *Dossiês* que mobilizam temáticas significativas para os momentos que vivenciamos, além de outras seções que compõem as publicações – *Espaço Aberto, Relatos de Experiência, Resenhas, Documentos e Entrevistas* –, sempre voltadas às análises e aos processos educativos que visam a educação para uma sociedade igualitária.

Neste número, o *Dossiê Conservadorismos na educação básica* apresenta uma temática que não poderíamos deixar de destacar no momento que vivemos, por se referir ao preocupante avanço, também na área da educação, de uma ideologia avassaladora, a tomar corpo no país e no mundo por meio de um conjunto de políticas que emergem como ameaça às conquistas obtidas na direção de melhorias sociais: o conservadorismo. Vivenciamos, entre outras evidências, um cenário de desconfiança em relação ao trabalho de professoras e professores, com políticas de controle do seu trabalho docente, avanço da militarização escolar, investidas visando a regulamentação da educação domiciliar no Brasil, popularização do discurso antigênero na arena social e política que debate a Educação Básica, entre outras manifestações. Em recente publicação, Heleno Araujo (2024), comentando um documento da Organização das Nações Unidas – ONU referente à necessária garantia da liberdade de expressão e de pensamento acadêmico aos/as docentes, revelou também sua preocupação com o que ocorre em muitos lugares do Brasil, com perseguição e censura a professores e professoras no seu trabalho escolar, a partir do movimento ‘Escola sem Partido’. São evidências que nos conduziram à realização de um *Dossiê* voltado aos conservadorismos na educação.

Para a organização do *Dossiê* contamos com o trabalho das professoras e pesquisadoras Iana Gomes de Lima e Bruna Dalmaso-Junqueira. Além da apresentação e justificativas articuladas pelas organizadoras citadas, nove artigos o compõem, inserindo nossos leitores e nossas leitoras numa atmosfera importante de compreensão sobre o que representa tal movimento. Gratidão a essas pesquisadoras e a todas/os as/os que contribuíram com seus textos para disseminar uma melhor compreensão do significado dessa ideologia na articulação do seu protagonismo pedagógico nas escolas.

Para a seção *Espaço Aberto* tivemos a aprovação de cinco artigos. O primeiro, *Gestão democrática no Plano Nacional de Educação: limites e proposição*, é de autoria de Andréia Vicência Vitor Alves, Regina Célia de Moraes Alves e Ester Assalin. As autoras apontam os limites para a efetivação de uma gestão democrática no país, mesmo que garantida pela legislação existente no contexto educacional. O segundo artigo, de Daniely Moreira Vieira, *Políticas de formação docente: Diretrizes Curriculares Nacionais e o Complexo de Formação de Professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro*, apresenta um estudo sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica com um foco bastante específico, isto é, num complexo institucional de formação. No terceiro artigo, *Práticas educativas na Educação em Tempo Integral: análise das contribuições pedagógicas de Anton Semiónovitch Makarenko*, Inês Roseli Soares Tonello e Clésio Acilino Antônio nos trazem reflexões sobre práticas educativas na perspectiva de uma formação omnilateral. Já no quarto e no quinto artigos da Seção, o foco recai sobre o Novo Ensino Médio – NEM: *Precarização, privatização e desprofissionalização do magistério no Ensino Médio brasileiro*, de Sayarah Carol Mesquita dos Santos e Katharine Ninive Pinto Silva, evidencia o papel do NEM nessas tendências; a seguir, Amanda Vieira, Caroline Vissotto e Larissa Cerignoni Benites, no artigo *A Educação Física nos cadernos do Novo Ensino Médio de Santa Catarina*, investigam a presença e a abordagem da Educação Física nos cadernos do Novo Ensino Médio desse estado.

Em *Relato de Experiência*, apresentamos duas colaborações que se relacionam com a temática do *Dossiê* deste número. A primeira, de autoria de Priscila Vasconcellos Braga, traz como título *Experiência de uma gestora: combate ao conservadorismo na formação para profissionais da educação*. A segunda nos é apresentada por Wania Gonzalez: *“Eu quis a escola e a escola não me quis”*: relato de experiência a partir de rodas de conversa sobre gênero.

Na seção *Resenhas*, Eduardo Henrique Narciso Borges nos apresenta a obra *Pesquisadores das próprias vidas*, de Diana Mandelert e Sara Zarucki Tabac, através da resenha *“O mais importante é que são jovens incríveis”*: análise autobiográfica de trajetórias de estudantes de licenciatura da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Maria Eduarda de Brzezinski, em *Educação Emancipatória em bell hooks*, traz a resenha do livro *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança*, da autora e ativista estadunidense.

Finalizamos esta edição com o *Documento* da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE. O documento aborda a crescente instrumentalização da educação pública por forças políticas conservadoras, alinhadas ao neoliberalismo, para minar direitos sociais e democráticos no Brasil. Denuncia medidas como o ensino domiciliar, escolas cívico-militares e o desmonte das vinculações orçamentárias.

É com grande entusiasmo que publicamos a última edição do ano de 2024 da *Retratos da Escola*. Esperamos que façam uma boa leitura e que venha mais um ano de lutas por uma educação pública de qualidade.

LEDA SCHEIBE

Editora

CATARINA DE ALMEIDA SANTOS

Comitê Editorial

Referências

ARAÚJO, Heleno. Profissão docente e o seu desafio global. *Forum*, 5 nov. 2024. Disponível em: <<https://revistaforum.com.br/opiniao/2024/11/5/profisso-docente-seu-desafio-global-por-helena-araujo-168795.html>>. Acesso em: 07 nov. 2024.

hooks, bell. *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança*. Tradução: Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021.

▶ DOSSIÊ

RETRATOS DA
ESCOLA



Conservadorismos na Educação Básica

📍 IANA GOMES DE LIMA*

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS, Brasil.

📍 BRUNA DALMASO-JUNQUEIRA**

Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte – MG, Brasil.

“O que aconteceu com o ensino no Brasil nas últimas décadas?”, questionou o ex-presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2022) no lançamento do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares – PECIM, em 5 de setembro de 2019. De imediato, respondeu: “Democratizou-se o ensino” (BOLSONARO, 2019). Essa frase nos parece emblemática para retratar um tempo no qual têm sido crescentes os ataques à educação pública e democrática. Em nossos estudos, vimos percebendo que, especialmente a partir de 2014, as escolas públicas brasileiras, particularmente através das figuras de suas professoras e professores, têm sido alvo de intensas ofensivas (MIGUEL, 2016; PENNA, 2017). Em uma onda que tem sido retratada a partir de distintos marcos teóricos – seja ele o do novo conservadorismo (LACERDA, 2019), do neoconservadorismo (BIROLI, VAGGIONE & MACHADO, 2020), da extrema direita ou da direita radical (PINHEIRO-MACHADO & VARGAS-MAIA, 2023) –, observamos o campo educacional ser progressivamente penetrado por forças associadas ao resgate de valores tradicionais hegemônicos e de interesses capitalistas. Nesse sentido, percebemos como premente a proposição de um dossiê intelectual e politicamente comprometido que se disponha a analisar seus efeitos e possíveis rotas de resistência – assim surgiu o presente compêndio de artigos que intitulamos *Conservadorismos na Educação Básica*.

O movimento Escola sem Partido, que ganhou destaque durante a última década, teve grande responsabilidade em orquestrar tais ataques, promovendo denúncias contra docentes com base principalmente em duas questões: ‘ideologia de gênero’ e ‘doutrinação ideológica’, temas que se fazem centrais nos artigos deste dossiê. Professoras e professores passaram a ser expostas/os nas redes sociais, com a divulgação de gravações não autorizadas feitas por estudantes em sala de aula e capturas de tela de suas postagens em

* Doutora em Educação. Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: <ianagomesdelima@gmail.com>.

** Doutora em Educação. Pesquisadora de Pós-Doutorado na Universidade Federal de Minas Gerais e Professora Colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense. E-mail: <dalmaso.junqueira@gmail.com>.

redes sociais privadas. À vista disso, compreendemos que o Escola sem Partido desempenhou um papel crucial na criação de um ambiente de desconfiança em relação à educação pública e aos/as docentes, o que, por sua vez, facilitou a expansão de políticas de controle sobre seu trabalho. Não à toa, tal movimento faz-se objeto de investigação de vários dos artigos aqui presentes.

Este não é um fenômeno exclusivamente brasileiro, mas que tem se feito presente no âmbito educacional de distintas partes do mundo (BUTLER, 2019; CORRÊA & PARKER, 2020; KALEEM, 2023; CRESCER ONLINE, 2021; GREGIS ESTIVALET & DVOSKIN, 2022; APPLE, 2003; DALMASO-JUNQUEIRA & MOELLER, 2024). Com um caráter transnacional, esse movimento tem se desenvolvido buscando interditar avanços históricos conquistados por movimentos sociais (notadamente os feministas, LGBTQIA+ e negros), fazendo uso das arenas políticas e práticas da educação para promover pânticos morais (MISKOLCI, 2007) e resgatar visões de mundo excludentes. Nesse sentido, ainda que se deva fazer a devida contextualização geopolítica, visto que “Países do Norte Global exercem poder sobre o Sul e continuamente importam ideologias extremistas” (PINHEIRO-MACHADO & VARGAS-MAIA, 2023, p. 2), temos feito uso das lentes analíticas propostas por Michael Apple (2003) para compreender parte desse fenômeno – centralmente, através do conceito de *aliança conservadora*. Diferentemente de transpor suas ferramentas teórico-analíticas do contexto estadunidense dos anos 1980 de forma acrítica para a análise do Brasil contemporâneo, nos valem da relevante ideia de que a conquista de hegemonia política é sustentada e impulsionada não por um grupo isolado, mas pela atuação colaborativa de grupos que, em um determinado tempo e contexto, compõem essa aliança. No momento de sua pesquisa, o autor identificou quatro grupos que compunham esse bloco hegemônico interessado em promover reformas educativas nos Estados Unidos: neoliberais, neoconservadores, populistas autoritários e parcelas da nova classe média. Ainda que, discernindo as especificidades do contexto brasileiro, identifiquemos grupos distintos a compor essa aliança, reconhecemos haver, sim, uma coalizão de forças hegemônicas a promover transformações educacionais em nossa realidade contemporânea. O que nos interessa nesse momento, entretanto, não é sua identificação e apresentação, mas a utilidade do conceito da aliança conservadora como ferramenta que demonstra a complexidade do fenômeno, entendendo-o, a partir de Antonio Gramsci (1999), como uma coalizão tensa, contraditória e contingencial de forças. Através da leitura dos artigos selecionados para o presente dossiê, compreendemos ser possível vislumbrar distintos/as atores/atrizes dessa aliança conservadora e as estratégias que têm utilizado – tanto no contexto brasileiro, quanto no contraste com outros países – para fazer avançar uma agenda conservadora no campo educativo.

O dossiê *Conservadorismos na Educação Básica* é fruto do desejo de proporcionarmos distintas miradas – teóricas e geográficas – sobre essa temática. Com ele, buscamos dar visibilidade às investigações que vêm sendo conduzidas de forma comprometida em

distintos contextos com um propósito comum: aprofundar a compreensão desse fenômeno social para que se possam expandir as possibilidades de resistência e interdição dessas investidas. Além disso, a organização deste dossiê se circunscreve às ações de uma série de pesquisas que temos desenvolvido acerca do avanço do conservadorismo na Educação Básica. Especialmente a partir de 2019, o Coletivo Redes (grupo de pesquisa interdisciplinar e interinstitucional que coordenamos, vinculado à Universidade Federal do Rio Grande do Sul), se debruça sobre o tema e percebe sua complexidade. Entendemos haver muitos fatores necessários para sua compreensão e, em função disso, defendemos uma atuação científica e política que se dê de forma coletiva e complementar. Assim, o dossiê é por nós entendido como um esforço também coletivo, em que, por meio de um conjunto de produções, novas lentes e ferramentas teórico-analíticas possam ser conhecidas e mobilizadas.

O primeiro artigo do dossiê, intitulado *Neoliberalismo e neoconservadorismo nas políticas educacionais brasileiras*, foi escrito por Catarina Cerqueira de Freitas Santos e Rodrigo da Silva Pereira. Seu texto traz importantes contribuições teóricas, demonstrando aproximações entre o neoliberalismo e o neoconservadorismo a partir de uma revisão de literatura, que conta com produções atuais e basilares para o campo. Suas reflexões são fundamentais no atual cenário educacional brasileiro, colaborando para a compreensão do neoliberalismo em seu sentido contraditório de conservação – como “um projeto de restauração do poder da classe dominante” (SANTOS & PEREIRA, 2024) e, portanto, que serve para manter o *status quo* de grupos que, historicamente, ocupam lugares de poder. Essa é uma importante contribuição para o entendimento do neoliberalismo como parte de um projeto conservador. Catarina e Rodrigo utilizam as lentes do neoliberalismo e do neoconservadorismo para a realização de uma análise mais geral dos princípios que embasam as políticas educacionais de bonificação docente e da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Assim, ao fornecerem exemplos práticos, demonstram como o neoliberalismo e o neoconservadorismo têm sido articulados em agendas que impactam direta e negativamente as escolas e sua concepção pública e democrática. Com as lentes teóricas de largo alcance utilizadas pela autora e pelo autor, buscamos abrir o dossiê de forma que se possa adentrar a temática que, com os próximos artigos, passa a apresentar contornos mais específicos das diferentes frentes de ação da aliança conservadora no campo educativo brasileiro.

A segunda produção é de autoria de Larissa Scotta e Mozart Linhares da Silva. O artigo *Família docendis: educação e ethos neoliberal na contemporaneidade* dedica-se à discussão do conceito de família, estabelecendo relações, especialmente, com as temáticas de gênero. Fazendo uso da lente teórico-metodológica da governamentalidade, a autora e o autor demonstram que a instituição da família traz, em si, a ideia de privado e do quanto tem-se constituído como agente privatizador da educação pública. Larissa e Mozart propõem uma análise do Escola sem Partido e de movimentos em prol da educação domiciliar,

mostrando, a partir deles, feições antidemocráticas e fascistas da contemporaneidade. O artigo estabelece conexões entre um horizonte macro político, da governamentalidade neoliberal, com acontecimentos e lutas no campo da educação, usando o conceito de família e de familismo como chaves para entender movimentos políticos recentes de ataques à escola. O texto mostra as conexões entre um conservadorismo moral e os princípios neoliberais, reflexão que se conecta e complementa a discussão proposta no primeiro artigo do dossiê.

O texto *Consciência histórica e redes sociais: ditadura civil-militar brasileira e o ensino de História no Ensino Médio* é o terceiro artigo do dossiê. De autoria de Naiara Isabela Matias, Maria Betânia Leal Pereira e Anderson Claytom Ferreira Brettas, o artigo traz contribuições acerca da influência das redes sociais na formação da consciência histórica de estudantes do Ensino Médio. Em uma realidade crescentemente marcada pela integração das redes sociais à vida cotidiana e à formação subjetiva da população, as autoras e o autor apresentam contribuições relevantes para o debate acerca do fenômeno, que tem sido eficientemente instrumentalizado por agentes conservadores e neoliberais. A produção se constrói a partir de uma pesquisa empírica realizada com discentes do 1º e do 2º anos do Novo Ensino Médio de uma escola pública de Uberaba (MG). Com uma abordagem qualitativa bastante bem fundamentada, o texto traz potentes aportes para se pensar a prática docente no contexto sociopolítico contemporâneo.

Ainda visando refletir sobre as vivências escolares cotidianas em um contexto de avanços conservadores, apresentamos o artigo *Injúrias, suicídio e neoconservadorismo: narrativas escolares de estudantes LGBTQIPA+*, de Breno Rafael da Costa e Vagner Matias do Prado. Através das lentes do neoconservadorismo e do neoliberalismo, o texto busca problematizar como esses regimes, ao corroborar a produção de injúrias nas escolas, podem também legitimar e alimentar a produção de processos de sofrimento e enredos suicidas em estudantes LGBTQIAP+. A partir de dados de pesquisa empírica e diálogo com literatura atual e atinente à temática, o trabalho apresenta análises sensíveis e bem fundamentadas de trechos de entrevistas capazes de demonstrar a complexidade do fenômeno do neoconservadorismo e de seus impactos sobre os contextos escolares e das subjetividades de estudantes dissidentes. Defendendo as escolas públicas como locais de possível prevenção do suicídio, em função de sua pluralidade que comporta existências diversas, o artigo consiste em uma relevante contribuição para o campo.

Neoconservadorismo, homeschooling e conselho tutelar: o direito à educação em disputa é de autoria de Helce Amanda Moreira e Ingrid de Faria Gomes. O texto mostra-se inovador ao trazer um debate ainda pouco realizado e que tem fundamental importância no contexto atual. Ao longo da produção, as autoras apontam como o conselho tutelar tem sido instrumentalizado por movimentos conservadores a partir de três frentes: 1) a agenda de legalização do *homeschooling* no governo Bolsonaro; 2) a produção criteriosa de orientações para famílias adeptas do *homeschooling*; e 3) a mobilização em torno das eleições para

os conselhos tutelares. A partir da análise de dados extraídos de legislações existentes, matérias jornalísticas e postagens no Instagram, os pressupostos do neoconservadorismo são explicitados pelas autoras em suas conexões, centralmente, com a direita cristã e do conceito de família.

Desde outra mirada, mas dando seguimento à produção acerca do *homeschooling*, Kassia Hellen Martins e Ligia Ziggiotti de Oliveira apresentam o artigo *Educação domiciliar: jurisprudência do Supremo Tribunal Federal sobre os poderes parentais e estatal*. Partindo do Recurso Extraordinário nº 888.815, julgado pelo STF em 2018, que rejeitou a legalidade do ensino domiciliar devido à ausência de regulamentação específica, as autoras realizam uma competente análise crítica. Em sua investigação, abordam não apenas os aspectos legais que sinalizam a insuficiência da decisão apresentada, mas também as implicações sociais, psicológicas e pedagógicas do *homeschooling*, trazendo à tona preocupações relevantes, como seus impactos na socialização e nos direitos das crianças e adolescentes. Com uma reflexão crítica sobre o papel da escola na formação cidadã e na promoção de uma educação inclusiva e democrática, o artigo se agrega ao debate sobre a regulamentação da educação domiciliar, reforçando a importância de uma política educacional que priorize os direitos de crianças e jovens e que respeite os princípios constitucionais da liberdade de ensinar, aprender e pesquisar.

O artigo que se segue, *Agenda Antigênero na Educação: análise relacional comparada do Brasil e do Chile*, é de nossa autoria, em parceria com Maria Teresa Rojas. Em uma análise relacional e crítica, buscamos explorar similaridades, particularidades e contradições dessa crescente e transnacional agenda conservadora nas políticas educacionais de ambos os países. Utilizando dados teóricos e empíricos de pesquisas em andamento, dedicamo-nos à compreensão desse conjunto de discursos e políticas conduzidos por alianças entre distintos grupos hegemônicos, tendo como oponente central a suposta 'ideologia de gênero', que estaria sendo inculcada em escolas. A partir de uma contextualização histórica que identifica processos de reacionarismo surgidos contra conquistas progressistas em ambos os países, reconhecemos no Chile atual manifestações ainda embrionárias (mas não menos belicosas) de uma onda antigênero que já se encontra institucionalizada no contexto sociopolítico brasileiro. De forma similar, identificamos igualmente a formação de alianças que também se conectam a políticas racistas e anti-imigratórias, demonstrando a flexibilidade ideológica e o caráter de conveniência das coalizões conservadoras.

Com objeto de investigação que se desdobra dessa mesma agenda antigênero, o artigo *Avanço da agenda antitrans na Educação: atuação de novos/as conservadores/as na Câmara dos Deputados* analisa a argumentação presente em projetos de lei que visam limitar os direitos de pessoas trans e travestis no campo educativo brasileiro. Sara Gomes e Pedro Teixeira, apresentam uma categorização inovadora das estratégias legais e sociais utilizadas pelo movimento chamado de novo conservadorismo brasileiro e identificam três

argumentos centrais presentes nos 47 projetos de lei analisados: a) críticas à linguagem neutra/não binária, b) oposição à implementação de banheiros unissex e c) a proteção de valores familiares e da defesa dos direitos das crianças e adolescentes, que estariam sendo violados a partir do ensino da diversidade de gênero e sexualidade nas escolas. Em suas reflexões, Sara e Pedro problematizam a própria intencionalidade dos projetos de lei que, mesmo que não aprovados, cumprem um papel significativo de produção de pânico morais – o que contribui para a almejada manutenção das normas de gênero e sexualidade e o sufocamento do pensamento crítico e da autonomia intelectual.

De forma a complementar uma perspectiva comparada e transnacional, o dossiê se encerra com o artigo *La extrema derecha en España y la educación: un estudio del caso andaluz (2019-2022)*, de autoria de Cristina Pulido Montes. Em seu texto, a autora apresenta um importante panorama sobre o avanço da direita na Espanha, que viveu uma transição inédita em 2023 com a vitória de candidatos/as da extrema-direita em 10 municípios e, em específico, sobre esse avanço no campo educativo. O estudo parte da análise dos programas eleitorais do governo do partido conservador de ultra-direita VOX, assim como de políticas e discursos que circularam na imprensa. Cristina contextualiza, de forma bastante profícua, o crescimento da direita na Espanha e mostra o impacto desse crescimento na educação, apontando agendas semelhantes às que encontramos no Brasil, como a inserção de uma racionalidade neoliberal competitiva no campo da educação, que tem se traduzido na retirada estratégica da presença do Estado para dar lugar ao mercado e à mercantilização da educação pública. De forma complementar à análise entre Brasil e Chile, esse artigo contribui para a reflexão acerca do avanço da extrema direita como uma onda global, das semelhanças e especificidades em distintos contextos e dos potenciais aprendizados em termos de resistência que os pontos de vista comparados podem proporcionar.

Concluimos a presente apresentação sinalizando a relevância acadêmica e política da série de textos reunidos no presente dossiê. Com ela, buscamos não somente aprofundar a compreensão crítica sobre os impactos dos conservadorismos na educação, mas também oferecer ferramentas analíticas que encorajem e viabilizem a resistência aos avanços dessa aliança conservadora. Esperamos que este compêndio possa contribuir de forma significativa para o campo educacional que se pauta na defesa da democracia, do pensamento crítico, da autonomia docente e da diversidade. Ao reunir olhares teóricos e geográficos diversos (desde dentro e fora do Brasil), que trazem à superfície o caráter organizado com que diferentes grupos têm atuado na educação básica em busca da manutenção de valores hegemônicos, o dossiê serve como um chamado à ação e ao fortalecimento de pesquisas, políticas e práticas educativas comprometidas com a educação pública e sua pluralidade.

Referências

- APPLE, Michael W. *Educando à Direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.
- BIROLI, Flávia; VAGGIONE, Juan Marco & MACHADO, Maria das Dores Campos. *Gênero, Neoconservadorismo e Democracia: disputas e retrocessos na América Latina*. São Paulo: Boitempo, 2020.
- BOLSONARO, Jair. *Lançamento do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares – PECIM*, em Brasília. YouTube, 5 set. 2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=AVQqLWu2Wj8>>. Acesso em: 01 nov. 2024.
- BUTLER, J. What threat? The campaign against “gender ideology.” *Glocalism: Journal of Culture, Politics, and Innovation*, n. 3, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.12893/gjpci.2019.3.1>>. Acesso em: 01 nov. 2024.
- CORRÊA, Sônia & PARKER, Richard. *Anti-gender politics in Latin America*. Sexuality Policy Watch & Brazilian AIDS Interdisciplinary Association, 2020. Disponível em: <<https://sxpolitics.org/GPAL/uploads/E-book-Resumos-completo.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2024.
- CRESCER Online. Hungria aprova lei que proíbe conteúdos considerados pró-LGBT nas escolas. *Crescer*, 16 jun. 2021. Disponível em: <<https://revistacrescer.globo.com/Educacao-Comportamento/noticia/2021/06/hungria-aprova-lei-que-proibe-contenidos-considerados-pro-lgbt-nas-escolas.html>>. Acesso em: 29 out. 2024.
- DALMASO-JUNQUEIRA, Bruna & MOELLER, Kathryn. Um quadro analítico para teorizar a agenda antigênero na educação. *Education Policy Analysis Archives*, v. 32, n. 60, 2024. Disponível em: <<https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/8829/3443>>. Acesso em: 30 out. 2024.
- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- GREGIS ESTIVALET, Anelise & DVOSKIN, Gabriel. Education, sexuality, and anti-gender movements in Latin America. *Gender a výzkum / Gender and Research*, 2022.
- KALEEM, Jaweed. How drag queen story hour became a battle over gender, sexuality, and kids. *Los Angeles Times*, 22 fev. 2023. Disponível em: <<https://www.latimes.com/world-nation/story/2023-02-22/drag-queen-story-hour>>. Acesso em: 03 nov. 2024.
- LACERDA, Marina Basso. *O Novo Conservadorismo Brasileiro: de Reagan a Bolsonaro*. Porto Alegre: Zouk, 2019.
- MIGUEL, Luís Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” – Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. *Direito & Práxis Revista*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.12957/dep.2016.25163>>. Acesso em: 02 nov. 2024.
- MISKOLCI, Richard. Pânicos morais e controle social – reflexões sobre o casamento gay. *Cadernos Pagu*, Campinas, v. 28, p. 101-128, jan.-jun. 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-83332007000100006>>. Acesso em: 02 nov. 2024.
- Penna, Fernando. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 35-48.
- PINHEIRO-MACHADO, Rosana & VARGAS-MAIA, Tatiana (Orgs.). *The Rise of the Radical Right in the Global South*. Abingdon: Routledge, 2023.

Neoliberalismo e neoconservadorismo nas políticas educacionais brasileiras

Neoliberalismo y neoconservadurismo en las políticas educativas brasileñas

Neoliberalism and neoconservatism in Brazilian educational policies

 CATARINA CERQUEIRA DE FREITAS SANTOS*

Universidade Federal de Pernambuco, Recife – PE, Brasil.

 RODRIGO DA SILVA PEREIRA**

Universidade Federal da Bahia, Salvador – BA, Brasil.

RESUMO: Este artigo analisa a articulação dos princípios neoliberais com a pauta neoconservadora na agenda das políticas educacionais brasileiras. Por meio de uma revisão de literatura, parte da discussão sobre o neoliberalismo como projeto de restauração do poder da classe dominante, caracterizando a Nova Gestão Pública como estratégia de adequação do Estado e da sociedade às novas demandas neoliberais. Descreve os pontos de convergência entre neoliberais e neoconservadores/as e reflete sobre o avanço do neoconservadorismo no Brasil, materializado em ataques à escola pública e ao direito à educação. Destaca como pautas neoconservadoras se articulam com políticas de bonificação e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Conclui que a convergência do neoliberalismo e do neoconservadorismo nas políticas educacionais intensifica o controle do trabalho docente e difunde uma concepção de qualidade da educação vinculada a interesses privados e dissociada de laços de solidariedade social.

* Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professora do Departamento de Políticas e Gestão da Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. *E-mail:* <catarina.csantos@ufpe.br>.

** Doutor em Políticas Públicas e Gestão da Educação pela Universidade de Brasília. Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. *E-mail:* <rodrigossilvapereira@ufba.br>.

Palavras-chave: Neoliberalismo. Neoconservadorismo. Políticas Educacionais.

ABSTRACT: This article analyzes the articulation of neoliberal principles with neoconservative arrangements in the Brazilian educational policy agenda. Through a literature review, this paper begins with a discussion on neoliberalism as a project to restore the power of the ruling class, characterizing the New Public Management as a strategy to adapt the State and society to the new neoliberal demands. It describes the points of convergence between neoliberals and neoconservatives and reflects on the advance of neoconservatism in Brazil, materialized through attacks on public schools and on the right to education. It highlights how neoconservative agendas are articulated with bonus policies and the National Common Core Curriculum – BNCC. It concludes that the convergence of neoliberalism and neoconservatism in educational policies intensifies the control of teaching work and disseminates a conception of quality in education linked to private interests, dissociated from bonds of social solidarity.

Keywords: Neoliberalism. Neoconservatism. Educational Policies.

RESUMEN: Este artículo analiza la articulación de los principios neoliberales con la agenda neoconservadora en la agenda de las políticas educativas brasileñas. A través de una revisión de la literatura, se parte de la discusión sobre el neoliberalismo como proyecto de restauración del poder de la clase dominante, caracterizando la Nueva Gestión Pública como una estrategia de adaptación del Estado y de la sociedad a las nuevas demandas neoliberales. Describe los puntos de convergencia entre neoliberales y neoconservadores y reflexiona sobre el avance del neoconservadurismo en Brasil, materializado en ataques a las escuelas públicas y al derecho a la educación. Destaca cómo se articulan las agendas neoconservadoras con políticas de bonificación y la Base Curricular Común Nacional – BNCC. Se concluye que la convergencia del neoliberalismo y el neoconservadurismo en las políticas educativas intensifica el control del trabajo docente y difunde una concepción de la calidad de la educación vinculada a intereses privados y disociada de vínculos de solidaridad social.

Palabras clave: Neoliberalismo. Neoconservadurismo. Políticas Educativas.

Introdução

As políticas educacionais condensam disputas por diferentes projetos societários. Michael Apple (2003) discute que há um movimento global de coalizão de forças neoconservadoras e neoliberais que tem disputado as políticas educacionais. Entretanto, o autor reforça que, embora estejam presentes de forma articulada e com intensidades variadas em diferentes regiões do globo, é nos países latino-americanos, marcados por intensas desigualdades, que as disputas se tornam mais acirradas. Nesse sentido, ao observarmos um contexto no qual grupos conservadores têm ganhado visibilidade no cenário político, nos interessa analisar a articulação dos princípios neoliberais com a pauta neoconservadora na agenda das políticas educacionais brasileiras.

Com base em uma revisão de literatura, dividimos nossa reflexão em três partes, além desta introdução e das considerações finais. Inicialmente ratificamos, a partir dos estudos de David Harvey (2011; 2014), que o neoliberalismo deve ser compreendido como um projeto de restauração do poder classe que ambiciona ampliar a acumulação capitalista e conformar a classe trabalhadora a uma nova sociabilidade. Na segunda seção, discutimos como neoliberais e neoconservadores/as se aproximam na defesa do livre comércio, liberdade de escolha e na oposição à ampliação de direitos de grupos minoritários. No campo da educação, o Movimento Escola Sem Partido, o *homeschooling* e a militarização das escolas materializam as principais bandeiras neoconservadoras.

Posteriormente, discutimos como a qualidade da educação sob a égide dos resultados nas avaliações externas é funcional aos interesses da aliança conservadora, impactando sobremaneira no direito à educação pública, laica e democrática. A fim de exemplificar seus efeitos, ressaltamos as políticas de bonificação e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que se destacam pela forma como exercem controle sobre a gestão e o trabalho docentes, sobre o currículo e sobre as subjetividades.

O neoliberalismo como projeto de classe

David Harvey (2011) reflete sobre o fato de que as crises desempenham um papel importante de racionalizar as irracionalidades inerentes ao capitalismo, pois incitam a formação de novos arranjos de desenvolvimento e provocam novas formas de poder de classe. É, portanto, sob o prisma da crise estrutural do capital, cujos sinais mais evidentes surgiram em meados da década de 1970 – com o esgotamento do modelo fordista/taylorista de produção, a ampliação da financeirização e uma maior concentração de capitais (ANTUNES, 2009) –, que o neoliberalismo deve ser compreendido.

A fim de repor os patamares de expansão capitalista de períodos anteriores, foi preciso promover um processo de reestruturação produtiva, ancorado em uma necessidade de

reorganizar também o sistema ideológico e político de dominação, com contornos mais evidentes associados a privatização do Estado e desregulamentação dos direitos trabalhistas (ANTUNES, 2009). Gaudêncio Frigotto destaca que o neoliberalismo busca a “recomposição dos mecanismos de reprodução do capital pela exacerbação da exclusão social” (FRIGOTTO, 2015, p. 85). Nesse sentido, o processo de neoliberalização envolveu uma destruição criativa de direitos institucionalizados, relações de trabalho, natureza e modos de vida, na medida em que as trocas de mercado são julgadas como uma ética que deve conduzir as ações humanas (HARVEY, 2014). Como consequência, a hegemonia do discurso neoliberal “passou a afetar tão amplamente os modos de pensamento que se incorporou às maneiras cotidianas de muitas pessoas interpretarem, viverem e compreenderem o mundo” (HARVEY, 2014, p. 13).

Isto posto, é fundamental endossar que o neoliberalismo é um projeto da classe dominante para compreender com clareza as estratégias de sua disseminação. Frigotto lembra que não podemos “confundir as mudanças nas formas de sociabilidade e das diferentes estratégias de funcionamento do capitalismo com o desaparecimento das classes sociais” (FRIGOTTO, 2010, p. 139). Por essa razão, em que pese a pertinência das elaborações teóricas que concebem o neoliberalismo como uma nova racionalidade governamental, com implicações na formação de um/uma sujeito/a empreendedor/a de si mesmo/a (DARDOT & LAVAL, 2016), é preciso reforçar que o neoliberalismo tem um alvo definido: a classe trabalhadora, aqui entendida como a-classe-que-vive-do-trabalho (ANTUNES, 2009).

A classe trabalhadora na contemporaneidade é marcada por um intenso processo de fragmentação, heterogeneidade e precarização. Os ataques neoliberais buscam, justamente, dissolver a percepção de coletividade, os laços de solidariedade social e dissuadir a essência das relações sociais que historicamente são marcadas pelas contradições da relação capital-trabalho. Neutralizar sindicatos e outras organizações que atuam na defesa dos direitos dos/das trabalhadores/as é imprescindível para a conformação de uma nova ordem social. O individualismo e a meritocracia como princípios morais radicais, passam a ser importantes pilares das relações sociais, contribuindo para construir uma subjetividade de um/uma trabalhador/a que “não se enxerga enquanto coletivo, que não luta enquanto classe” (SANTOS, 2023, p. 66).

Neste sentido, a crise do capital impõe a trabalhadores e trabalhadoras, a partir da reestruturação produtiva, formas de gestão e organização do trabalho que buscam deslocá-los/las do âmbito coletivo da sociedade em direção à mais fiel concepção liberal, o individualismo como valor moral radical (MARTINS, 2007).

No âmbito econômico, o projeto neoliberal pode ser avaliado como vitorioso, “a julgar pela incrível centralização da riqueza e do poder observável em todos os países que tomaram o caminho neoliberal” (HARVEY, 2014, p. 16) ou, como analisa Perry Anderson (1995), como fracassado por não conseguir a revitalização básica do capitalismo avançado. Na esfera política e ideológica, contudo, é inegável que ele alcançou êxito: “num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonharam, disseminando a simples

ideia de que não há alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se a suas normas” (ANDERSON, 1995, p. 20).

Concebendo que o neoliberalismo aprofunda as desigualdades e fragmenta os vínculos sociais, é importante retomar o questionamento de Harvey (2014) sobre como se construiu um consentimento popular que o legitimou. Para o autor, todo modo de pensamento dominante exige a construção de um aparato conceitual que mobilize sensações e valores, a tal ponto que se torne comum. Foi necessária, para isso, a difusão da ideologia neoliberal em corporações, meios de comunicação e em numerosas instituições que compõem a sociedade civil, a exemplo das igrejas e escolas. Em última instância, o próprio Estado teve um papel fundamental para a sua consolidação. O autor completa que:

O projeto declarado de restauração do poder econômico a uma pequena elite provavelmente não teria muito apoio popular. Mas um esforço programático de defesa da causa das liberdades individuais poderia constituir um apelo a uma base popular, disfarçando assim o trabalho de restauração do poder de classe. Além disso, uma vez que fez a virada neoliberal, o aparato do Estado pôde usar seus poderes de persuasão, cooptação, chantagem e ameaça para manter o clima de consentimento necessário à perpetuação do seu poder (HARVEY, 2014, p. 50).

Partimos do entendimento que o Estado não é neutro, nem tem natureza passiva. O Estado é uma relação social mediada por diversas forças, atravessado pelas contradições e disputas entre as classes ou frações de classe (POULANTZAS, 2015). Gramsci (2000) esclarece que, a partir de um processo de complexificação das relações capitalistas, o Estado vai se transformando, sendo necessário o estabelecimento de estratégias de consentimento para direção das classes. Há de se destacar que o uso da repressão e violência não desaparece. Guido Liguori reforça a relação dialética entre força e consenso “de unidade-distinção, no qual, em geral, no ‘ocidente’ o elemento do consenso é o que predomina, sem que evidentemente a ‘força’ desapareça” (LIGUORI, 2007, p.16). Isso posto, é relevante acrescentar que o Estado, quando adota o programa neoliberal e explora a retórica da liberdade individual – uma liberdade sedimentada pelo mercado – não deixa de ser violento. O neoliberalismo também se estabeleceu em regimes autoritários e antidemocráticos. Harvey avalia que, para teóricos/as neoliberais, “a democracia é julgada um luxo que só é possível em condições de relativa afluência, associado a uma forte presença da classe média para garantir a estabilidade política” (HARVEY, 2014, p. 77). Os limites à democracia, como discutiremos adiante, é um dos elementos que aproximam neoliberais e neoconservadores/as.

Na tentativa de estabelecer um falso consenso em torno do programa neoliberal, uma das estratégias fundamentais adotadas pelo Estado se relaciona com a difusão dos princípios da Nova Gestão Pública – NGP, que busca a reorganização de práticas e concepções do setor público sob o prisma do privado, objetivando estabelecer uma mudança cultural que se estende a toda sociedade, a partir da transformação do Estado (NEWMAN & CLARKE, 2012).

Sistemas de avaliação, responsabilização e prestação de contas, associados ao contexto empresarial, passam a ser adotados na tentativa de reconstruir o Estado sob a tríade da eficácia, eficiência e economia. Nesse sentido, vale destacar que a fórmula simples que vincula o neoliberalismo à defesa do Estado Mínimo não é suficiente para dar conta da complexa relação público-privado estimulada pela NGP. O Estado segue sendo mínimo para as políticas sociais, mas com a NGP busca-se um Estado melhor e mais funcional ao capital (MARQUES, MENDES & MARANHÃO, 2019).

Foi a partir da Reforma do Estado na década de 1990, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, que a NGP chegou ao Brasil, com ênfase em três elementos centrais: a privatização, a terceirização e a publicização, definida como “a transformação de órgãos estatais em entidades públicas não-estatais, de direito privado e sem fins lucrativos, que recebem recursos do orçamento público” (PIMENTA, 1998, p. 179).

No âmbito das políticas educacionais, “a tônica do individualismo inerente ao neoliberalismo, e o discurso de crise da educação e do Estado ineficiente passa a ser transferido para as escolas e para os seus sujeitos” (SANTOS, 2023, p.56). A NGP na educação pode ser expressa pela introdução de uma gestão por resultados, na qual mecanismos de controle e responsabilização de educadores/as e estudantes passam a predominar na organização do trabalho pedagógico. O trabalho docente e a organização do trabalho pedagógico tornam-se cada vez mais vigiados.

A expressão da NGP na educação assume contornos diferenciados conforme os contextos locais e as arenas de disputas que marcam as agendas educacionais nos estados e nos municípios brasileiros, por essa razão, em que pesem as características gerais, ela não pode ser compreendida como um todo monolítico (MARQUES MENDES & MARANHÃO, 2019). A maior presença de filantropistas¹ na implementação de reformas educacionais, por exemplo, acaba por potencializar a NGP no desenho das políticas das redes públicas, na perspectiva de uma subordinação aos interesses do mercado.

No que se refere ao avanço da privatização na educação, ele tem se manifestado com mais força em três dimensões: na oferta, na gestão e no currículo (ADRIÃO, 2018). Vera Peroni, Maria Raquel Caetano e Paula Valim (2021) identificam que a privatização é um dos artifícios mais eficazes do programa neoliberal para disputar e controlar o conteúdo da educação. Reforçando o nosso argumento sobre o neoliberalismo, as autoras ratificam que

os projetos de privatização são, antes de tudo, projetos de classe, que objetivam difundir influências ideológicas por meio diferentes instituições que constituem a sociedade civil, incluídas a escola e universidade, em um processo de construção ativa do consentimento político (PERONI, CAETANO & VALIM, 2021, p. 4).

É importante destacar que, como a NGP não se restringe às práticas administrativas de governo, ela tem sido incorporada nos últimos trinta anos por governos de diferentes orientações político-ideológicas. Entretanto, ainda que seja possível identificar uma

continuidade da adoção de parâmetros da NGP nas políticas educacionais, tanto no governo de FHC quanto nos governos do Partido dos Trabalhadores (2002-2016), compreendemos que com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff houve um aprofundamento das políticas neoliberais, a partir da adoção de um discurso neoconservador consubstanciado, principalmente, com as políticas implementadas pelo governo de Jair Messias Bolsonaro (2018-2022).

O neoliberalismo e o 'novo' conservadorismo brasileiro

Michael Apple (2003) aponta que, na década de 1980, nos Estados Unidos, foi formada uma coalizão de forças que se opunha à ampliação de direitos de grupos minoritários. Uma Aliança Conservadora, ou a Nova Direita, surgiu a partir da articulação de quatro grupos: neoliberais, neoconservadores/as, populistas autoritários/as, composto majoritariamente por religiosos/as evangélicos/as, e a nova classe média profissional.

Para Harvey (2014), os/as neoconservadores/as buscavam instituir propósitos morais que oferecessem sentido para a organização de um centro estável do corpo político, baseados “na retidão moral, no cristianismo (de uma certa modalidade evangélica), nos valores familiares e em questões de direito à vida” (HARVEY, 2014, p. 94). A principal novidade dos/das neoconservadores/as em relação ao velho conservadorismo é que, além de reivindicarem a centralidade das “questões de autoridade, moralidade, família, igreja e ‘decência’” (APPLE, 2003, p. 68), seu foco também se direciona à defesa do indivíduo, da sua capacidade de escolha e do livre comércio. Dessa maneira, Iana Lima e Álvaro Hypólito descrevem que o neoconservadorismo faz uma

apologia conservadora da ordem capitalista, combatendo o Estado Social e os direitos sociais, almejando uma sociedade sem restrições ao mercado e reservando ao Estado a função coercitiva de reprimir violentamente todas as formas de contestação à ordem social e aos costumes tradicionais (LIMA & HYPOLITO, 2019, p. 5).

A aliança entre neoliberalismo e neoconservadorismo, à primeira vista, pode parecer paradoxal, pois, segundo Marina Lacerda (2018), a retórica da liberdade individual não é incompatível com multiculturalismo, direitos LGBTQIA+ ou feministas. Para a autora “a racionalidade neoliberal implica na criação de necessidades para estímulo ao mercado, o que colide com a racionalidade neoconservadora de produzir ordem orientada para repressão dos desejos” (LACERDA, 2018, p. 62). Ademais, enquanto o neoconservadorismo em princípio defende o fortalecimento do nacionalismo, o neoliberalismo parte da ideia de que o mercado não tem fronteiras.

Outros elementos, contudo, explicam essa complexa aliança. Ambos os grupos atuam contra políticas sociais de promoção da igualdade, uma vez que neoliberais dão primazia

ao mercado e neoconservadores/as acreditam que o poder do Estado deve ser direcionado apenas para normatizar valores morais. Conforme já refletimos a partir de Harvey (2014), o neoliberalismo demanda a dissolução de laços de solidariedade social, transformando problemas coletivos em individuais, que devem ser solucionados a partir de alternativas disponíveis no mercado. Lacerda (2018) considera que o neoconservadorismo, nesse contexto, é útil para a aceitação das medidas autoritárias neoliberais, porque o discurso religioso permite, “mobilizar uma cidadania submissa” (LACERDA, 2018, p. 62). Defendemos, portanto, no contexto de crise do capital, que neoconservadores/as e neoliberais se aliaram em defesa de um projeto de classe reacionário que busca manter/restaurar as relações de dominação, reagindo às conquistas da classe trabalhadora.

No caso brasileiro, é importante demarcar que durante os governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003- 2010) e Dilma Rousseff (2011-2016) houve a implementação de um conjunto de programas que visavam reduzir a pobreza e redistribuir a renda, bem como a incorporação de políticas de reparação social. Bolsa Família, Minha Casa Minha Vida e, no campo da educação, política de cotas raciais nas universidades e o Plano Nacional de Educação (2014-2024), Lei 13.005/2014 (BRASIL, 2014), que estabeleceu na meta 20 a ampliação do investimento em educação para 10% do Produto Interno Bruto – PIB, são apenas alguns exemplos de políticas sociais que marcaram o período. Nesse contexto, houve uma articulação entre neoconservadores/as e neoliberais para reação a essas conquistas, num processo que culminou com o golpe jurídico-midiático-parlamentar contra a presidenta Dilma Rousseff.

Naquela conjuntura, o governo de Michel Temer (2016-2018) determinou um conjunto reformas que implicava a retirada de direitos sociais a fim de garantir a retomada com maior intensidade da agenda neoliberal. A Reforma Trabalhista (Lei nº 13467/2017), a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13415/2017) e, em especial, a Emenda Constitucional n.º 95, que estabeleceu um teto de gastos, limitando por vinte anos novos investimentos em educação e saúde, representam a síntese do receituário neoliberal que fez retroagirem as conquistas das políticas sociais dos governos anteriores.

Jair Messias Bolsonaro assumiu a presidência em 2018 com a promessa de dar continuidade às ações neoliberais e, por conta do apoio mais explícito dos/das neoconservadores/as, caberia ao seu governo aprofundar também a chamada ‘pauta dos costumes’. No contexto político brasileiro, as correntes conservadoras se articularam com mais força na Câmara de Deputados. Assim, percebemos que:

A atuação pró-família como núcleo da sociedade segue ganhando adeptos dentro e fora do congresso; as reações contra a agenda LGBTQIA+T e as discussões sobre a descriminalização do aborto tornam-se cada vez mais agressivas; a atuação parlamentar pelo rigor criminal (a intensificação de clamores pela diminuição da maioria penal, em maior grau, e pela instituição da pena de morte, em menor) e as demandas por privatização e diminuição do Estado encontram defensores em bancadas organizadas, como a chamada Bancada BBB –Boi, Bala e Bíblia em

referências aos interesses daqueles que a compõem, o agronegócio, o armamento civil e a bancada evangélica (TEIXEIRA & HENRIQUES, 2022, p. 10).

É importante destacar que, ao refletir sobre o avanço do ‘novo’ conservadorismo no cenário político brasileiro, estamos de acordo com Iana Lima e Álvaro Hypólito (2019), que ponderam sobre a necessidade de caracterizá-lo considerando as continuidades expressas no conservadorismo historicamente presente no Brasil. Gaudêncio Frigotto e Sônia Ferreira (2023) lembram que o autoritarismo e o conservadorismo estão no DNA da burguesia brasileira. O extermínio da juventude negra, indígena e quilombola, a perseguição aos movimentos sociais de luta pela terra e por moradia na contemporaneidade são reflexos de uma cultura colonizadora e escravocrata que compõe a essência do nosso tecido social. Assim, quando neoconservadores/as defendem um conjunto de práticas punitivistas que valoram a militarização da sociedade, o encarceramento em massa, o porte de armas e medidas como a redução da maioria penal (LIMA & HYPÓLITO, 2019), passado e presente se encontram, revelando o racismo estrutural que atravessa a nossa sociedade. O neoconservadorismo no Brasil, nesse sentido, também se reveste de um pacto narcísico da branquitude, definido por Cida Bento como um “pacto de cumplicidade não verbalizado entre pessoas brancas, que visa a manter seus privilégios” (BENTO, 2022, p.18), considerando que não existe nenhum intuito de promover políticas de reparação racial.

Luis Gandin e Iana Lima (2024) explicam que o movimento conservador no Brasil não pode ser percebido como um todo homogêneo, considerando as possíveis tensões existentes entre os grupos que compõem a Nova Direita. De todo modo, a autora e o autor destacam que, além de neoliberais, a aliança neoconservadora no Brasil tem uma forte liderança de fundamentalistas religiosos/as, em especial da direita cristã, formada por católicos/as e neopentecostais. Há uma defesa da família tradicional, um ataque aos direitos reprodutivos das mulheres, aos direitos da comunidade LGBTQIA+ e um estímulo ao discurso de ódio, difundindo principalmente pelas redes sociais, contra todos/as aqueles/as que não se encaixam no padrão dos/das ‘cidadãos/ãs de bem’.

Em tal contexto, a educação torna-se um importante campo de disputas. Assim, desde 2004, grupos conservadores iniciam a ofensiva em nome de uma ‘Escola sem Partido’, capitaneada pelo advogado Miguel Nagib, com o objetivo de defender uma falsa ideia de neutralidade da educação e de combater uma suposta doutrinação marxista exercida pelos/as professores/as. Após 2010, o movimento ganhou projeção como luta contra uma suposta ‘ideologia de gênero’ nas escolas (TEIXEIRA & HENRIQUES, 2022). Esse termo parte da ideia equivocada de que as escolas brasileiras podem ensinar crianças a se tornarem LGBTQIA+, bem como rechaça qualquer tipo de defesa de princípios de igualdade entre os gêneros ou instrução acerca da educação sexual e direito reprodutivo das mulheres, por considerar que essas temáticas devem ser discutidas (ou não) apenas no âmbito familiar.

A ideia de que a responsabilidade pela educação dos/das filhos/as é de pais e mães, cabendo às escolas apenas transmitir conteúdos, reforça o princípio liberal de que o Estado não deve intervir na vida privada dos/das cidadãos/ãs. O argumento da liberdade de escolha e a defesa dos valores familiares sobre os de outrem sedimentam a proposta conservadora. Além disso, há uma tentativa de criminalizar docentes, impedindo-os/as de exercer sua autonomia e cerceando o direito dos/das estudantes a conhecimentos críticos, relevantes para a formação humana e para a emancipação da classe trabalhadora.

Uma proposta que também ganha força entre neoconservadores/as, por estar baliçada na ideia de que a escolha parental deve se sobrepor ao dever constitucional do Estado de garantia da educação, é o *homeschooling*. A educação domiciliar busca interditar o contato das crianças com a diversidade, desconsiderando a função socializadora fundamental que a escola tem para o desenvolvimento infantil. Além de pautar a desobrigação da oferta de educação pelo Estado, o *homeschooling* também estimula um mercado de produção de materiais didáticos para usufruto dessa modalidade, o que corrobora a frente da privatização da educação.

Outro núcleo de defesa dos/das neoconservadores/as refere-se à militarização de escolas públicas. A alegação de seus/suas apoiadores/as é que esse modelo de educação adota uma estrutura disciplinar que favorece a qualidade da educação, sob a ótica da obtenção de bons resultados nas avaliações externas. O processo de militarização incita o controle do conteúdo educativo e do trabalho docente, mas sobretudo, “opera em uma perspectiva mais ampla de controle social, especialmente da juventude” (PERONI, CAETANO & VALIM, 2021, p. 13). O Programa Nacional de Escolas Cívico Militares – PECIM, criado no governo Bolsonaro por meio do Decreto 10.004/2019, materializa essa ideia. Ainda que o projeto tenha sido posteriormente extinto no governo do presidente Lula, as iniciativas de militarização seguem com força no âmbito dos estados e municípios.

Em comum, Escola sem Partido, *homeschooling* e a militarização articulam argumentos conservadores e privatistas que atacam a escola pública e comprometem o direito à educação garantido institucionalmente. Em síntese, eles se afinam na

tentativa de padronização de atitudes, comportamentos e modos de pensar, impedindo a expressão da diversidade e, conseqüentemente, o exercício democrático de convivência com diferentes visões de mundo e perspectivas políticas e ideológicas. Também ferem elementos fundamentais do princípio constitucional da gestão democrática da escola, por um lado porque impedem a expressão de determinadas ideias e posições políticas/ideológicas sobre o mundo e a sociedade; por outro lado porque efetivamente retrocedem em mecanismos já estabelecidos na legislação brasileira, como a organização autônoma dos estudantes em entidades representativas e a participação da comunidade escolar no processo de eleição de diretores (PERONI, CAETANO & VALIM, 2021, p. 14).

Em que pese a expressão mais nítida da atuação da aliança conservadora na educação nas três políticas supracitadas, elas não são as únicas em que neoliberais e

neoconservadores/as convergem. Como o que está em jogo é, antes de tudo, um projeto de sociedade, na próxima seção daremos destaque a outras políticas de controle do trabalho docente, que além de serem notoriamente neoliberais, também reforçam pressupostos neoconservadores. Apresentaremos brevemente como esses interesses se articulam nas políticas de bonificação e na Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Políticas de bonificação e BNCC: a qualidade da educação sob o prisma neoliberal e neoconservador

A articulação entre justiça social e qualidade da educação é fundamental para que possamos construir uma educação pública que contribua com a diminuição das desigualdades e garanta uma formação cidadã. Ocorre que *qualidade da educação* é um termo polissêmico que está em disputa nas políticas educacionais. A partir de uma lógica empresarial, emerge uma perspectiva de qualidade total vinculada a enunciados como “educação de resultados, flexibilidade e empreendedorismo nos currículos educacionais – uma gramática singular que dá relevo a enunciados de excelência, efetividade e qualidade, regidos pela lógica da cultura do gerencialismo” (MARQUES, MENDES & MARANHÃO, 2019, p. 356).

Assim, ganha força um modelo de educação escolar que tem como finalidade a formação de sujeitos/as produtivos/as, que reproduzam com eficiência “habilidades e personalidades requeridas pelo capitalismo” (OLIVEIRA, 2020, p. 90). Dalila Oliveira (2020) afirma que nas últimas décadas tem ocorrido uma atualização da Teoria do Capital Humano – TCH, que originalmente ganhou projeção no final da década de 1960 difundindo a compreensão de que a superação de atrasos econômicos estaria vinculada ao investimento humano. A educação teria uma funcionalidade bem delimitada: a ampliação da produtividade das nações. No âmbito pessoal, o investimento em formação explicaria as diferenças de renda e riqueza, dando ênfase, portanto, à lógica meritocrática neoliberal, que desconsidera aspectos sistêmicos. Conforme reforça Harvey (2014), o sucesso e o fracasso são sempre interpretados como virtudes empreendedoras ou falhas individuais, sem que elementos estruturais sejam avaliados.

No bojo das aproximações neoliberais e conservadoras, Pedro Teixeira e Adrian Henriques (2022) destacam que a ênfase na educação como insumo econômico, como postula a TCH, é uma visão da qual parte das lideranças evangélicas neopentecostais têm se aproximado de forma mais explícita recentemente. Isso deriva do crescimento de uma teologia da prosperidade divulgada por esses grupos, que entende que o sucesso econômico dos/das fiéis é um reflexo das bênçãos divinas, já que o mérito individual é recompensado. Vale destacar, entretanto, que identificar a educação como insumo não é sinônimo de valorização ou de respeito à produção científica que embasa a construção do conhecimento. O negacionismo científico segue como uma das grandes marcas do neoconservadorismo e, não por

acaso, expressão mais recente de “uma política exclusivamente religiosa, de base bíblica, a ser aplicada em toda a humanidade com a exclusão de qualquer outra expressão, tida como falsa e, por isso, sem direito de existir” (BOFF, 2024, s/p), a teologia do domínio².

Para Dalila Oliveira (2020) a expressão mais bem-acabada da força da TCH é o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA, criado pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – OCDE nos anos 2000, que tem pautado a formulação das políticas educacionais em diferentes nações. O PISA é um exame de larga escala que objetiva verificar as competências e habilidades de estudantes de diferentes países, por meio de avaliações nas áreas de matemática, ciências e língua materna das nações que dele participam. São criados rankings que determinam a qualidade educacional ofertada, com base no resultado desses exames. A lógica de comparação e produção de rankings é advinda do universo empresarial e acaba estimulando a concorrência entre escolas e sistemas, condicionando a educação como um ‘quase mercado’ (PEREIRA, 2016).

O PISA é o horizonte do principal indicador de qualidade educacional no Brasil, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Por essa razão, a nota do IDEB é composta também por uma média que leva em consideração os resultados dos/das estudantes nas avaliações externas do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, que segue a matriz de competências e habilidades requeridas no PISA. Vale destacar que quando a qualidade educacional se baseia, principalmente em avaliações externas, perde-se a dimensão do todo, dos diferentes aspectos intraescolares e extraescolares que não conseguem ser capturados em um exame.

Outro ponto do debate acerca da centralidade das avaliações externas na condução das políticas educacionais é que elas se revestem de objetividade e imparcialidade. Na perspectiva de neoconservadores/as, elas são ‘neutras’, não avaliando conteúdos ‘ideológicos’. Por essa razão, neoconservadores/as associam o baixo desempenho dos/das estudantes em avaliações como o PISA à influência de Paulo Freire nas escolas brasileiras (TEIXEIRA & HENRIQUES, 2022). Resgatando as ideias do Escola sem Partido, há um falso entendimento de que uma doutrinação marxista, supostamente existente nas escolas brasileiras, compromete a qualidade da educação e, nesse sentido, é necessário criar mecanismos para vigiar e controlar o trabalho docente com o intuito de limitá-lo ao ensino das competências e conteúdos requeridos nas avaliações.

Essa regulação do trabalho docente, e da educação como um todo, é uma das características das políticas de *accountability* que se constituem como estratégias de avaliação e monitoramento, prestação de contas e responsabilização de educadores/as. Centrada no produto e não nos processos, esse padrão de políticas se afina com as formas de regulação neoliberal fundadas nos princípios da competitividade e da meritocracia. Um dos eixos das políticas de *accountability* é a presença de programas de bonificação/premiação de professores/as e gestores/as pelo bom desempenho dos/das estudantes em avaliações externas.

Programas de bonificação têm se expandido no país, vinculados tanto aos indicadores no IDEB quanto aos próprios índices locais, criados pelos sistemas subnacionais. Embora no discurso neoliberal essa política vise, pretensamente, a valorização docente, esse modelo de recompensas promove um “ambiente de competitividade e individualismo dentro das escolas públicas, induzindo à fragmentação da carreira e do salário docente, além de dissuadir o senso coletivo dos trabalhadores em Educação” (PEREIRA & SILVA, 2018, p. 538). Ademais, também fomenta a desigualdade por alocar os recursos da educação de forma diferenciada, penalizando instituições mais necessitadas, indo na contramão de um financiamento da educação baseado na equidade.

A tríade qualidade, desempenho e mercado que norteiam as políticas educacionais que têm por base as avaliações externas acabam por exigir a consolidação de um currículo homogêneo, restrito e que consiga atender ao projeto hegemônico conservador (PEREIRA & SILVA, 2018). Nesse cenário, a BNCC passa a ter um papel fundamental na organização do trabalho pedagógico, pelo seu caráter fortemente prescritivo, consubstanciando, ao mesmo tempo, características neoliberais e neoconservadoras.

É sabido que o processo de construção da BNCC foi marcado por muitas disputas, expressas nas três versões do documento. A presença dos/das reformadores/as empresariais da educação (FREITAS, 2018), especialmente a Fundação Lemann e o conglomerado de instituições que forjaram o Movimento pela Base, indicam uma intensa privatização curricular que condiciona a “transferência para o setor privado da definição do que ensinar, do como ensinar e do quando ensinar” (ADRIÃO, 2018, p. 20).

O poder do empresariado na elaboração da BNCC é perceptível na inserção das competências socioemocionais e do protagonismo juvenil associado ao empreendedorismo. O foco nas competências socioemocionais visa produzir subjetividades em conformidade com as expectativas do capital, como flexibilidade, adaptação, resiliência às situações de adversidade, enquanto a incorporação do discurso do empreendedorismo no currículo reforça a meritocracia e o individualismo como princípios de conduta. Concordando com Carolina Catini:

Na falsificação de uma educação que prepara os jovens com amabilidade e dinâmicas ativas e os envia para o abatedouro da concorrência mercantil neoliberal, o ensino do empreendedorismo cumpre seu papel de privação da formação intelectual, mas também de ocupação de tempo integral sob tutela de confinamento territorial. O ensino do empreendedorismo é uma forma de gestão da pobreza não apenas pelo trabalho compulsório, mas também pelo disciplinamento a uma nova ordem do capital. Nessa nova ordem capitalista devemos dispor integralmente nosso tempo para o capital fazer uso dele sem nenhuma perda de tempo na exploração (CATINI, 2020, p. 6).

Além disso, ao exacerbar o protagonismo estudantil do ponto de vista do sucesso individual, esvazia-se a concepção de protagonismo estudantil coletivo, enfraquecendo instâncias democráticas de associação de estudantes em prol de demandas coletivas, tais

como os grêmios estudantis. O protagonismo previsto pela BNCC é um protagonismo tutelado, em favor de uma agenda neoliberal que limita o desenvolvimento integral dos/das estudantes e desestimula o exercício democrático nas escolas.

Algumas demandas neoconservadoras também foram incorporadas pelo documento. Rosânia Campos, Iana Lima e Camila Ribeiro (2023) descrevem que na primeira e na segunda versões da BNCC era possível identificar o termo *gênero* como um dos pontos para promoção do respeito. Na terceira versão, entretanto, marcada por influência e controle de grupos neoconservadores, o termo foi completamente retirado. Do mesmo modo, o debate acerca das relações étnico-raciais foi invisibilizado no documento, produzindo amplo processo de esvaziamento de discussões sobre as múltiplas identidades dos/das nossos/as estudantes, bem como sobre o racismo na construção das relações sociais no Brasil.

Nesse sentido, é funcional para os/as neoconservadores/as e neoliberais delinearem uma escola “sem gênero, sem cor, de ensino híbrido, estéril e sem relação professor-aluno, sem vida real, numa ode à inteligência artificial e à realidade virtual” (OLSKA & SHIRROMA, 2023, p. 73). A BNCC cumpre a tarefa de propor um desenho curricular no qual desaparecem os conflitos e, principalmente, as causas estruturais desses conflitos.

Considerações finais

A proposta aqui discutida teve por objetivo analisar a articulação dos princípios neoliberais com a pauta neoconservadora na agenda das políticas educacionais brasileiras, partindo do entendimento que, em que pesem as diferenças entre o neoliberalismo e o neoconservadorismo, eles se afinam por representarem um projeto que tem por finalidade restaurar e conservar o poder da classe dominante. A retórica do individualismo, da meritocracia e da concorrência presente no discurso neoliberal e impulsionada por políticas gerencialistas é reivindicada por neoconservadores/as, que também se opõem às conquistas sociais das últimas décadas.

No campo da educação, a convergência do neoliberalismo e do neoconservadorismo intensifica o controle do trabalho docente e promove uma concepção de qualidade de educação restrita e mercadológica. A escola organizada sob o viés empresarial, conduzida como base na eficiência, eficácia, produtividade e desempenho, desconsidera seu papel social e mitiga elementos associados a promoção de justiça social ou formação crítica emancipatória.

De maneira geral, revestidos por uma pretensa neutralidade, os posicionamentos de neoliberais e neoconservadores/as são marcados por intolerância à diversidade e têm por finalidade a dissolução de laços de solidariedade social. Dessa forma, desnudar as intencionalidades e os efeitos das políticas de bonificação e da BNCC torna-se relevante para que não haja naturalização de políticas e práticas neoliberais e neoconservadoras na escola. Além disso, identificar tais elementos contribui para a organização da resistência

desde o chão da escola, a partir de um projeto que fortaleça a educação pública e estatal, com democracia e materialização do direito de todas as pessoas.

Recebido em: 15/08/2024; Aprovado em: 15/10/2024.

Notas

- 1 “Segundo a Rede de Fundações que Trabalham para o Desenvolvimento da OCDE (OECD NETFWD, 2014), os filantropos de risco correspondem ao conjunto de doadores, cuja doação caracteriza-se como um ‘investimento do lucro empresarial socialmente orientado’. Conceitualmente, a ideia de ‘filantropia de risco’ generalizou-se a partir de 1997 com a publicação Harvard Business Review do artigo *Virtuous Capital: What Foundations Can Learn from Venture Capitalists* (LETTS; RYAN & GROSSMAN, 1997), no qual os autores propõem que os filantropos deveriam utilizar as ferramentas dos capitalistas de risco, tais como gestão de risco, gestão de desempenho com o objetivo de impactar estratégias de gestão de relacionamento etc. de saída, a fim de ter um maior impacto na solução de problemas da sociedade (OECD NETFWD, 2014). Ainda segundo o mesmo Documento da OCDE (OECD NETFWD, 2014), outros cognatos tornaram-se populares na última década para se referirem a este novo mercado. Bishop e Green (2008) cunharam o termo ‘filantrocapitalismo’ em referência a esse tipo de ‘filantropia’, cuja liderança cabe a Bill Gates e Warren Buffet” (ADRIÃO, 2015, p. 68-69).
- 2 “A teologia do domínio ou o dominionismo nasceu nos EUA por volta dos anos 70 num contexto do reconstrucionismo cristão calvinista. Como é sabido, Calvino no século XVI instaurara em Genebra um governo religioso extremamente rigoroso e violento até com pena de morte. Seria um modelo para o mundo todo. O dominionismo agrupa várias tendências cristãs fundamentalistas, inclusive integralistas católicos [...]. É a ideologia totalizadora central para a direita cristã no campo da política e dos costumes” (BOFF, 2024, s/p).

Referências

- ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas. *Dimensões da privatização da educação básica no Brasil a partir de 1990: um diálogo com a produção acadêmica*. Tese (Livre Docência) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. 2015. Disponível em: <<https://hdl.handle.net/20.500.12733/284>>. Acesso em: 14 ago. 2024.
- ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018 Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/art_v18.html>. Acesso em: 14 ago. 2024.
- ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In SADER, Emir & GENTILI, Pablo (Orgs.). *Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ANTUNES, Ricardo. *Os Sentidos do Trabalho: Ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2009.
- APPLE, Michael W. *Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.
- BENTO, Cida. *O Pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BOFF, Leonardo. *A teologia do domínio: refutação de uma falácia*. Instituto Humanitas Unisinos. 12 mar. 2024. Disponível em: <<https://www.ihu.unisinos.br/categorias/637315-a-teologia-do-dominio-refutacao-de-uma-falacia-artigo-de-leonardo-boff>>. Acesso em: 14 out. 2024.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências*. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 14 out. 2024.

CAMPOS, Rosânia; LIMA, Iana Gomes de & RIBEIRO, Camila Schlickmann. Não tenho interesse no tema e discordo de tal concepção ideológica: a cruzada moral anti-gênero e os ecos (neo)conservadores nos debates de gênero no campo da educação. *Jornal De Políticas Educacionais*, 17(2), 2023. <https://doi.org/10.5380/jpe.v17i2.89496>. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=51981-19692023000100107&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 27 jul. 2024.

CATINI, Carolina. Empreendedorismo, privatização e o trabalho sujo da educação. *Revista USP*, [S. l.], n. 127, p. 53-68, 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/18004>>. Acesso em: 6 jan. 2023.

DARDOT, Pierre & LAVAL, Christian. *A Nova Razão do Mundo: Ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

FREITAS, Luis Carlos de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Petrópolis: Vozes, 2015

FRIGOTTO, Gaudêncio & FERREIRA, Sonia Maria. Cultura colonizadora e escravocrata, autoritarismo e ultraconservadorismo: o DNA da classe burguesa brasileira. in: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *O ensino médio no Brasil e sua (im)possibilidade histórica*. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

GANDIN, Luis 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

GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do cárcere, v. 2 – Antonio Gramsci: os intelectuais. O princípio educativo*. *Jornalismo*. Ed. e trad. de Carlos N, Coutinho. Coed. de Luiz S. Henriques e Marco A. Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HARVEY, David. *O Enigma do Capital e as crises do capitalismo*. São Paulo: Boitempo, 2011.

HARVEY, David. *O Neoliberalismo: história e implicações*. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

LACERDA, Marina Basso. *Neoconservadorismo de periferia: articulação familista, primitiva e neoliberal na Câmara dos Deputados*. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

LETTIS, Christine W.; RYAN, William P. & GROSSMAN, Allen S. Virtuous capital: What foundations can learn from venture capitalists. *Harvard Business Review*, mar./abr. 1997. Disponível em: <<https://www.hbsp.harvard.edu/product/97207-PDF-ENG?activeTab=overview>>. Acesso em: 6 jul. 2024.

LIGUORI, Guido. *Roteiros para Gramsci*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2007.

- LIMA, Iana Gomes de & HYPOLITO, Álvaro. M. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. *Educação e Pesquisa*, v. 45, p. e190901, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/DYxJyKYs6XjMBJSrD6fwbjx/>>. Acesso em: 6 jul. 2024.
- MARQUES, Luciana Rosa; MENDES, Juliana Camila Barbosa & MARANHÃO, Iágrici Maria de Lima. A Nova Gestão Pública no contexto da Educação Pernambucana e a Qualidade Educacional. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - ANPAE*, [S.l.], v. 35, n. 2, p. 351, ago. 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2447-41932019000200351&lng=pt>. Acesso em: 06 jun. 2024.
- MARTINS, André Silva. *Burguesia e a nova sociabilidade: estratégias para educar o consenso no Brasil contemporâneo*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2007.
- NEWMAN, Janet & CLARKE, John. Gerencialismo. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, ago. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/D9rWCZq8yqtBmtCTQSCjnPk/?format=pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2024.
- OECD NETFWD. *Venture Philanthropy in Development: Dynamics, Challenges and Lessons in the search for greater impact*. Paris: OECD Development Centre, 2014.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Da promessa de futuro à suspensão do presente: a teoria do capital humano e o Pisa na educação brasileira*. Petrópolis: Vozes, 2020.
- OLSKA, Bruno Augusto & SHIROMA, Eneida Oto. *Uma destruição interessada: reflexões sobre conservadorismo no governo Bolsonaro*. In: SHIROMA, Eneida Oto; DANTAS, Jéferson Silveira & SOUZA, Rodrigo Diego de. *Crise do capital, conservadorismo e contrarreformas na educação brasileira (2016-2022)*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.
- PEREIRA, Rodrigo da Silva. *A política de competências e habilidades na educação básica pública: relações entre Brasil e OCDE*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.
- PEREIRA, Rodrigo da Silva & SILVA, Maria Abádia da. Políticas educacionais e concepção de gestão: o que dizem os diretores de escolas de ensino médio do Distrito Federal. *Educ. Rev.*, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 137-160, abr. 2018. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602018000200137&lng=pt&nrm=iso>. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.57219>. Acesso em: 14 out. 2024.
- PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel & VALIM, Paula de Lima. Neoliberalismo e Neoconservadorismo nas políticas educacionais para a formação da juventude brasileira. *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 15, e82294. Agosto de 2021. Disponível em: <<http://10.0.21.4/jpe.v15i0.82294>>. Acesso em: 25 de jul 2024.
- PIMENTA, Carlos César. A reforma gerencial do Estado brasileiro no contexto das grandes tendências mundiais. *Revista de Administração Pública*. Rio de Janeiro, 32 (5):173-199. set./out., 1998. Disponível em: <<https://periodicos.fgv.br/rap/article/view/7762>>. Acesso em: 25 de jul. 2024.
- POULANTZAS, Nicos. *O Estado, o Poder e o Socialismo*. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- SANTOS, Catarina Cerqueira de Freitas. *Educação (em tempo) integral? Uma análise do programa de Fomento às escolas de Ensino médio de tempo integral (EMTI) frente às políticas de ensino de tempo integral da rede estadual da Bahia (2017-2022)*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.
- TEIXEIRA, Pedro Pinheiro; HENRIQUES, Adrian. O novo conservadorismo brasileiro: mapeando suas linhas de força. *Education Policy Analysis Archives*, [S. l.], v. 30, p. (89), 2022. Disponível em: <<https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/7137>>. Acesso em: 23 jul. 2024.

Família *docendis*: *educação e ethos neoliberal na contemporaneidade*

Docendis family:
education and neoliberal ethos in contemporary times

Familia docendis:
Educación y ethos neoliberal en la contemporaneidad

 **LARISSA SCOTTA***

Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul – RS, Brasil.

 **MOZART LINHARES DA SILVA****

Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul – RS, Brasil.

RESUMO: Este artigo discute a *guerra de valores* instaurada no âmbito da educação brasileira, situando-a dentro do atual processo de desdemocratização e fascistização da sociedade decorrentes das estratégias de manutenção/expansão da governamentalidade neoliberal. Abordamos a projeção da esfera privada familiar sobre uma esfera pública democrática, a partir da análise da ofensiva antigênero nos domínios da educação. Destacamos movimentos como o Escola sem Partido e a favor da escolarização doméstica, pois refletem essas tensões, enquadrando-se em um contexto mais amplo de erosão democrática e expansão da governamentalidade neoliberal. A compreensão é a de que o protagonismo delegado à instituição familiar é um dos elementos que caracteriza a ascensão de forças antidemocráticas que flertam com o fascismo na contemporaneidade. A educação, nesse escopo, constitui-se em campo de disputa do poder, um microcosmo social que reverbera tanto a potência das resistências como também da domesticidade.

Palavras-chave: Educação. Neoliberalismo. Família. Gênero.

* Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul. Servidora do Instituto Federal Farroupilha. *E-mail:* <lariscotta1@gmail.com>.

** Doutor em História. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação e do Departamento de Ciências, Humanidades e Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul. *E-mail:* <mozartls@unisc.br>.

ABSTRACT: This article discusses the *war of values* established in the context of Brazilian education, placing it within the current process of de-democratization and fascistization of society resulting from strategies to maintain/expand neoliberal governmentality. We address the projection of the private family sphere onto a democratic public sphere, based on the analysis of the anti-gender offensive in the fields of education. We highlight movements such as Escola sem Partido and others in favor of homeschooling, as they reflect these tensions, fitting into a broader context of democratic erosion and expansion of neoliberal governmentality. The understanding is that the protagonism delegated to the family institution is one of the elements that characterizes the rise of antidemocratic forces that flirt with fascism in contemporary times. Education, in this context, constitutes a field of power dispute, a social microcosm that reverberates both the power of resistance and domesticity.

Keywords: Education. Neoliberalism. Family. Gender.

RESUMEN: Este artículo analiza la *guerra de valores* establecida en el ámbito de la educación brasileña, ubicándola dentro del actual proceso de desdemocratización y fascistización de la sociedad resultante de las estrategias de mantenimiento/expansión de la gubernamentalidad neoliberal. Abordamos la proyección de la esfera familiar privada hacia una esfera pública democrática, a partir del análisis de la ofensiva antigénero en los dominios de la educación. Destacamos movimientos como la Escuela sin Partido y a favor de la escolarización en el hogar (*homeschooling*), ya que reflejan estas tensiones, encajándose en un contexto más amplio de erosión democrática y expansión de la gubernamentalidad neoliberal. Se entiende que el protagonismo delegado a la institución familiar es uno de los elementos que caracteriza el ascenso de fuerzas antidemocráticas que coquetean con el fascismo en la contemporaneidad. La educación, en este ámbito, constituye un campo de disputa de poder, un microcosmos social que repercute tanto en la potencia de las resistencias como en la domesticidad.

Palabras clave: Educación. Neoliberalismo. Familia. Género.

Introdução

Nos últimos anos, assistimos ao surgimento de diversas campanhas de promoção da família heterossexual como unidade básica da vida social e dos valores morais tradicionais que conectam politicamente parcelas consideráveis da sociedade, a partir do recurso ao artefato discursivo *ideologia de gênero*. Disseminado ao grande público a partir de uma ofensiva do Vaticano e amplamente mobilizado por segmentos seculares situados à direita do espectro político, esse sintagma está no centro da “guerra de valores” (DARDOT *et al.*, 2021) que atualmente atinge os domínios da educação.

Em vários contextos geográficos, as políticas educacionais têm sido alvo de intensas investidas conservadoras que, empenhadas em restaurar modos de vida estabelecidos em torno de uma ordem apresentada como natural e moral – a da tradição e da família heteronormativa – provocam tensionamentos e disputas sobre o que pode ou não ser ensinado em sala de aula e sobre quem devem recair os direitos e encargos da educação de crianças e adolescentes.

No Brasil, o acionamento do sintagma *ideologia de gênero* como noção que ameaça a família tradicional cristã e a sociedade como um todo é recorrente. Identificamos como marco inicial desta cruzada moral na educação o movimento Escola sem Partido, iniciado em 2004. Na sequência, a polêmica em torno do material referente ao programa *Escola sem Homofobia*, que a partir de 2011 passou a ser chamado por seus detratores de ‘kit gay’; projetos como *Família na Escola* e o *Escola Nacional da Família*, criados pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos¹; e a aprovação da escolarização doméstica na Câmara dos Deputados em 2022, pautada na defesa da liberdade de escolha de pais/mães para oferecer a filhos e filhas uma educação condizente com seus princípios morais.

Tais movimentos podem ser analisados a partir do processo de erosão democrática em marcha já há alguns anos em várias partes do mundo, decorrente, em nosso entendimento, das estratégias de manutenção/expansão da governamentalidade neoliberal, atualmente orientada por ideais autoritários e conservadores. Nesse sentido, podemos situar as campanhas antigênero absorvidas pela família não apenas como um *backlash*, uma retaliação aos avanços progressistas provenientes das lutas feministas, LGBTQIA+ e antirracistas que emergiram nas últimas décadas, mas também como uma forma original de governar as condutas que apresenta uma dimensão produtiva e não somente reativa (SERRANO-AMAYA, 2017).

A partir dessa compreensão, este artigo² propõe discutir a *guerra de valores* atualmente instaurada, que toma a educação como um dos principais campos de disputas relativas às questões de gênero e sexualidade, situando-a dentro do atual processo de desdemocratização da sociedade, que tem na família um aparato fundamental para a concretização do rompimento com o social, entendido aqui como o lugar em que “somos mais do que

indivíduos ou famílias, mais do que produtores consumidores ou investidores econômicos e mais do que meros membros da nação” (BROWN, 2019a, p. 38).

A fim de proceder a essa problematização, o recurso à noção de governamentalidade tal como formulada pelo filósofo Michel Foucault (2023; 2010) constitui o aporte teórico-metodológico deste texto, que se apresenta dividido em três seções. A primeira aponta desdobramentos instaurados pela governamentalidade neoliberal contemporânea, a partir da análise da crítica ao político e ao social. A segunda seção discute o pânico moral produzido em torno da questão de gênero, consequência das investidas da agenda familiar na educação. A terceira aprofunda a discussão sobre a família *docendis* – entendida como a instituição que toma para si a responsabilidade sobre a educação formal, não apenas na esfera privada, mas também na esfera pública – e aborda a ideia de dissolução dos laços sociais que orienta o projeto neoliberal desde seu início e tornou possível a ascensão de forças antidemocráticas que flertam com o fascismo na contemporaneidade.

Governamentalidade neoliberal contemporânea

Até a primeira década deste século, as análises sobre neoliberalismo no campo da educação eram pautadas pela crítica ao empresariamento social e aos processos de subjetivação calcados na produção do que Foucault chamou de *homo oeconomicus*, indivíduo considerado um “‘átomo’ de interesse próprio, livre e autônomo, plenamente responsável por navegar pelo campo social utilizando cálculos de escolha racional e custo-benefício, excluindo explicitamente todos os demais valores e interesses” (HAMANN, 2012, p. 101; grifo no original). Um indivíduo que tomava para si a responsabilidade de suas decisões e com elas assumia os ônus e bônus de seus fracassos e sucessos. Em tal configuração, considerando a crescente competitividade e a amplificação da necessidade de aprimoramento do capital humano, o imperativo que se apresentava era o da inclusão. Inclusão de *todos/as* para que o triunfo do mercado pudesse se realizar de forma mais plena, ou ainda, da convocação neoliberal de que *todos/as* precisariam ser incluídos/as, “em gradientes diferenciais de participação social e educacional” (LOPES & RECH, 2013, p. 211), a fim de se tornarem cidadãos/ãs e participarem do jogo competitivo do mercado.

Segundo a pesquisadora Kamila Lockmann (2020), tratava-se de uma configuração da racionalidade neoliberal que tomava a noção de democracia e, portanto, a noção de sujeito/a de direito, como o fundamento da ação governamental. A não exclusão e a constituição de *todos/as os/as* sujeitos/as como cidadãos/ãs encaminhava as estratégias fundamentais de governo da população. Nesse ínterim, as políticas educacionais voltadas para a inclusão buscavam tornar a escola um lócus de valorização da diversidade e do respeito à diferença, fazendo adentrar na ordem do discurso escolar temas como desigualdades sociais, raça, gênero e educação para a sexualidade.

Em meados de 2010, essa versão democrática do neoliberalismo deu lugar a uma face conservadora, que passou a rejeitar as políticas agenciadas pela diversidade e pluralidade sociais, conferindo lugar central à tradição, à família e à religião cristã. A restauração de modos tradicionais de produção das subjetividades em torno de normas autoritárias e conservadoras veio acompanhada de uma expansão violenta do mercado, que tem gerado processos cada vez mais intensos de precarização e exclusão (STANDING, 2017), em um cenário de pós-financeirização e desconstrução das democracias a partir de suas próprias instituições, ou ainda, conforme Wendy Brown (2016), um desmonte da democracia por dentro.

Foi nesse período que ascenderam à cena política governantes de extrema direita em diversas partes do mundo, como Jair Bolsonaro no Brasil, Donald Trump nos Estados Unidos, Viktor Orbán na Hungria, Jarosław Kaczyński na Polônia, entre outros. A chegada ao poder dessas forças políticas fez combinar autoritarismo antidemocrático, concorrencialismo generalizado e racionalidade capitalista expandida com a defesa da supremacia da *liberdade*, em detrimento das demandas por direitos e igualdade. Soma-se a isso o proselitismo das formas tradicionais de vida, levando poder crescente à moralização da vida social e mesmo ao mercado (SAFATLE, 2020). Trata-se do avanço de uma economia moral moldada por uma ética familista, que tende a corromper a republicana separação do público e do privado, do mundo social e do mundo familiar. De certo modo, o familismo ocuparia o lugar da *sociedade*, fazendo eco ao jargão neoliberal da inexistência da sociedade em nome do individualismo soberano e antioletivista. Como observa o pensador conservador Russel Kirk, o conservador “está consciente de que o coletivismo aterrador passa a dominar quando a família se deteriora, cuja essência é o principal instrumento de instrução moral, educação de fundamentos da vida econômica saudável” (KIRK, 2021, p. 53).

Essa metamorfose de uma governamentalidade neoliberal democrática para uma governamentalidade neoliberal conservadora poderia ser compreendida a partir da instrumentalização recíproca de duas lógicas heterogêneas: neoliberalismo e conservadorismo. Tal leitura, porém, como advertem os pesquisadores Pierre Dardot *et al.* (2021), não consegue abarcar as afinidades eletivas que o neoliberalismo tem estabelecido, desde seu início, com um certo número de temáticas próprias ao pensamento conservador, de modo que é preciso reconhecer a tendência inerente ao próprio neoliberalismo de, desde muito cedo, atribuir uma importância decisiva à “estrutura familiar tradicional e aos valores hierárquicos que ela encarna e transmite” (DARDOT *et al.*, 2021, p. 158). Para além de uma suposta *plasticidade* do neoliberalismo, que permite-nos compreendê-lo como uma racionalidade com grande capacidade adaptativa a contextos diversos, sejam progressistas ou conservadores, é preciso considerar sua matriz conservadora originária.

Abordar o neoliberalismo a partir da noção de governamentalidade (FOUCAULT, 2010; 2023) significa entendê-lo não como uma ideologia ou uma política econômica, mas como uma forma histórica de condução das condutas, isto é, “uma forma de racionalidade política

dedicada ao governo das populações e à condução da conduta individual de acordo com ‘a regra interna da economia máxima’” (HAMMAN, 2012, p. 106). A governamentalidade neoliberal não pode ser compreendida como “uma força dominante que exerce controle direto sobre a conduta dos indivíduos” (HAMMAN, 2012, p. 126), mas como um regime que articula diferentes modalidades de poder, subjetivação, governo de condutas e autogoverno (governo de si), com o intuito de criar e manter vivas as condições para a emergência de um modo de vida próprio, em que todas as relações sociais, inclusive aquelas que não pertencem ao domínio próprio da economia, passem a funcionar a partir da lógica da concorrência (DARDOT & LAVAL, 2016). É nesse sentido que Alfredo Veiga-Neto (2013) considera que o neoliberalismo se constitui como um *ethos*, um modo de ser no mundo.

Sob esse prisma, a oposição política ao terreno dos valores realizada nos últimos anos pela racionalidade neoliberal precisa ser compreendida em sua dimensão estratégica. Segundo Dardot *et al.* (2021), somente tal dimensão permite apreender tanto as condições de seu surgimento quanto a sua continuidade no tempo e as suas consequências sobre o conjunto da sociedade. A partir dessa ressalva, é possível entender a ascensão de uma arte de governar “para o mercado” e não “por causa do mercado” (FOUCAULT, 2010), que tem se aliado a moralidades excludentes e decisões político-econômicas visando à destituição da ideia de sociedade, em nome da realização plena da razão-mundo dos indivíduos.

É no bojo da restauração de formas tradicionais de vida e da economicização da política que vemos duas ordens de privatização da vida se imporem a partir da instauração de “guerras totais” (DARDOT *et al.*, 2021) contra as populações. De um lado, uma privatização *econômica*, que subverte substancialmente a democracia gerando “desigualdade, exclusão, propriedade privada dos bens comuns, a plutocracia e um imaginário democrático profundamente obscurecido” (BROWN, 2019b) e de outro, uma privatização *familiar*, que desestrutura a democracia a partir da exclusão de modos de vida não condizentes com o patriarcalismo, a tradição, a religião cristã. Juntas, essas duas formas de privatização

contestam os princípios de igualdade, do secularismo, pluralismo e inclusão no cerne da moderna sociedade democrática, permitindo que sejam substituídos por aquilo que Hayek chamou de “valores tradicionais morais” da “esfera pessoal, protegida” (BROWN, 2019b, p. 27).

Para Wendy Brown (2019b), ambos os tipos de privatização são animados por uma preocupação com a liberdade, sendo a segunda forma especialmente importante para a geração de uma política de “liberdade autoritária” nos dias de hoje. Segundo a autora (2019b), à medida que a “esfera pessoal protegida” é empoderada contra o social e se expande até a nação, assegurá-la e protegê-la solicita um estatismo cada vez mais robusto na forma de leis, policiamento e defesa. Sob a bandeira da *liberdade de expressão*, os compromissos democráticos com igualdade, civilidade e inclusão passam a sofrer a pressão dos valores e reivindicações do mercado, por um lado, e do familismo heteropatriarcal cristão, por outro.

Essa dupla privatização, combinada com o dismantelamento do social, faz da reparação das injustiças sociais, e até mesmo dos direitos civis básicos para as minorias, uma espécie de ataque à liberdade pessoal e uma interferência no que Friedrich Hayek (1998), um dos principais pensadores neoliberais, denominou de ordem espontânea dos mercados e da moral – motivo pelo qual dirigir-se contra tais grupos se coloca como um dos aspectos centrais do neoliberalismo em sua face conservadora.

De acordo com Christian Laval (2022), a fim de garantir a continuidade do projeto neoliberal, os governos se fortalecem com paixões populares dirigidas contra minorias, estrangeiros/as e intelectuais, entre outros/as. Com isso,

obtem certo apoio popular, deslocando os desafios políticos do campo da injustiça social para o campo dos valores da nação e a religião, desviando os medos sociais e as indignações morais para um conjunto de objetivos considerados como tantos outros desvios e ameaças: imigrantes, negros, mulheres, homossexuais, sindicalistas, militantes, intelectuais, e contra todas as forças sociais, corpos profissionais e instituições democráticas [...] (LAVAL, 2022, *on-line*).

Nutrir o ódio de certas categorias da população contra outras, voltando o povo contra ele mesmo, dividindo-o, decompondo-o em unidades individuais e familiares econômico-morais passa a ser o modo de funcionamento atual do neoliberalismo. É nesse sentido que o neoliberalismo assume uma lógica de enfrentamento violento contra todas as forças e formas de vida que não cabem no marco de um mundo hierárquico e desigual baseado na concorrência LAVAL, 2022). A lógica divisionista que se estabelece é a mesma da “guerra civil” (DARDOT *et al.* 2021). Segundo Dardot *et al.*, “a guerra civil contra a igualdade e em nome da ‘liberdade’ é, sem dúvida, uma das principais faces do neoliberalismo atual, considerado pelo ângulo da estratégia” (DARDOT *et al.*, 2021, p. 27). Trata-se de uma guerra travada em nome da moralidade, que subtrai do cenário as consequências das desigualdades e precarizações sociais.

Assim, a resposta à precariedade a que as populações são submetidas parece assumir, nas palavras da filósofa Judith Butler (2019), a renovação de uma autoridade patriarcal, estabelecida tanto a partir da família quanto da igreja. A ameaça “passa a ser identificada não com os processos de precarização neoliberais, mas com os movimentos culturais e sociais que buscam descentrar ou dissolver essa autoridade” (BUTLER, 2019, p. 231). Ao se negar a ideia de sociedade, a subjetividade a partir de marcadores como classe, gênero ou raça também é negada, abrindo espaço para tentativas de apagamento de determinados corpos, modos de vida e sexualidades que contrariam as normalizações autoritárias.

Nesse escopo, o discurso antigênero aparece como um elemento importante para o estabelecimento da atual disputa no terreno dos valores. Ao funcionar como um catalisador de diversos interesses e demandas, a noção de *ideologia de gênero* dá uma aparente coerência a distintas vozes que intentam frear as medidas de equidade de gênero, destituir as conquistas feministas, diminuir as garantias de não discriminação e silenciar os estudos

relativos ao gênero e à sexualidade, numa tentativa de renaturalização de uma ordem social, moral e sexual tradicional, que faz da família o principal elo entre neoliberalismo e conservadorismo.

A ofensiva antigênero como modo de governo das condutas

O posicionamento contra o termo *gênero*, entendido neste texto como conceito teórico disputado por diferentes disciplinas, matrizes teóricas e políticas que se desenvolvem no amplo campo denominado Estudos de Gênero, tem contribuído para deslegitimar a intensa produção intelectual na área, realizada desde os anos 1970. Na mesma direção, esse tipo de posicionamento em relação ao *gênero* contribui para transformá-lo no que Butler (2024) denominou de “força fantasmática”, capaz de suscitar medos e ansiedades íntimas, organizadas socialmente por meio de uma sintaxe inflamada, que incita paixões políticas contra uma ameaça capaz de arruinar as noções de *família, nação, homem, mulher e civilização*. Conforme a filósofa:

Não importa que as salas de aula nas quais o gênero é ensinado estejam tomadas por debates apaixonados; que diferentes escolas, métodos e teorias entrem em conflito; e que um grande número de especialistas em gênero recorra ecleticamente a diferentes legados intelectuais formulados em diferentes idiomas. O gênero é tachado de “ideologia”, uma forma de saber falsa e unívoca que capturou a mente de quem atua dentro de seus parâmetros – ou mesmo de pessoas que foram apenas momentaneamente expostas a seu funcionamento (BUTLER, 2024, p. 25).

A alegação de que o gênero é uma ideologia o torna não somente um “monólito assustador” onde cabem temores e repulsas atinentes à educação em gênero e sexualidades, aos direitos das minorias sexuais, aos direitos reprodutivos das mulheres, por exemplo, mas uma “jogada ideológica por excelência” (BUTLER, 2024). Com isso, parece ser irrelevante para o movimento contra a chamada *ideologia de gênero* que ele tenha como alvo uma versão de gênero que não é endossada por ninguém que se dedique aos estudos nessa área, uma vez que essa tendência anti-intelectualista é justamente marcada pela hostilidade a todas as formas de pensamento crítico. O que se ausculta é precisamente estabelecer um inimigo a ser aplacado e, com isso, infundir na população o “medo quanto a seu próprio futuro existencial” (BUTLER, 2024, p. 13). A partir desse enquadramento, é possível colocar em vigor o projeto essencialmente autoritário de restaurar a uma “sonhada ordem patriarcal que pode nunca ter existido, mas que ocupa o lugar da ‘história’ ou da ‘natureza’” (BUTLER, 2024, p. 13).

As pesquisadoras Weronika Grzebalska e Andrea Petó (2018) afirmam que o termo ideologia de gênero permite conectar distintos significados, sentimentos e temores, funcionando como uma “cola simbólica”, que serve para dar coesão à agenda defendida pelos/

as conservadores/as e pela extrema direita contra a igualdade de direitos e a democracia liberal. Ao tomarem como objeto de análise a Europa Central, as pesquisadoras salientam que um dos princípios dessa agenda é o familismo, entendido como “uma forma de biopolítica que vê na família tradicional o alicerce da nação e subjugação os direitos reprodutivos e de autodeterminação individuais à exigência normativa da reprodução da nação” (GRZEBALSKA & PETÓ, 2018, p. 167). Esse familismo, segundo as autoras, pode ser compreendido à luz da convergência simbiótica do capitalismo neoliberal e de uma ordem de gênero que reforça a noção patriarcal de famílias com divisão do trabalho por gênero, se apoia em condições de trabalho distintas para homens e mulheres e promove a esfera familiar como o principal abrigo às políticas neoliberais.

É, pois, sob o argumento de defesa da família natural, heteronormativa e cristã, aquela que serve para reproduzir a nação e que tem sido cada vez mais acionada como um “tipo de contrato de seguro mútuo primitivo” (COOPER, 2022) e que garante a vitalidade da economia capitalista, que vemos a agenda de gênero mobilizar socialmente parcelas consideráveis da sociedade e influir sobre a esfera pública. O intuito de “reconduzir o mundo a um tempo anterior ao “gênero” (BUTLER, 2024, p. 13), evidenciado no resgate da família tradicional, faz da privação de direitos, proteções e liberdades fundamentais das minorias sexuais e de gênero um elemento fundamental do movimento antigênero, sendo a promoção de pânico morais uma das principais táticas para angariar a adesão das pessoas a essa bandeira.

A produção de notícias inverídicas, bem como a falta de aprofundamento nas discussões relacionadas a temas como o casamento homoafetivo, a descriminalização do aborto ou mesmo a abordagem da educação sexual nas escolas, por exemplo, tem provocado em parte da população o sentimento de que é preciso impedir que crianças e adolescentes tenham acesso a conteúdos que expressariam comportamentos ‘desviantes’. É nesse sentido que o conceito de *pânico moral*, desenvolvido pelo sociólogo inglês Stanley Cohen na obra *Folk Devils and Moral Panics*, publicada em 1972, nos auxilia a explicar o modo como a sociedade reage a certos grupos ou comportamentos que são percebidos como ameaças aos valores por fugirem da normatividade.

Segundo Cohen, o pânico moral emerge quando “uma condição, um episódio, uma pessoa ou um grupo de pessoas passa a ser definido como um perigo para valores e interesses societários; sua natureza é apresentada de uma forma estilizada e estereotipada” (COHEN, 2011, p. 01). Ainda segundo o sociólogo, esse fenômeno envolve algumas etapas, entre as quais sublinhamos: (1) a identificação de um “grupo marginal”, considerado problemático e que passa a ser estigmatizado; (2) a amplificação da preocupação, a partir da circulação desse discurso alarmista; (3) a reação social, quando a sociedade responde a esse discurso e solicita medidas para controle e punição dos/das “desviantes da norma”; (4) e as consequências, que podem levar a reações que, no caso específico deste artigo, apontam para implicações diretas no âmbito da educação.

Se analisarmos a forma como determinados segmentos da sociedade abordam as questões de gênero e sexualidade, isto é, a partir de um discurso que incita o medo de que crianças e adolescentes sejam expostos/as, no ambiente escolar, a conteúdos considerados inadequados ou ameaçadores à moralidade tradicional, é possível entender de que forma a família, percebida como baluarte dos princípios morais, aparece como instituição ‘educadora’, advogando para si a responsabilização sobre o que pode ou não ser ensinado nas escolas.

Tendo em vista essas considerações, para compreender como o movimento antigênero é produzido e cooptado por diferentes atores/atrizes políticos/as e forças conservadoras que tensionam e movimentam o espaço escolar e fazem da família *docendis* a instituição que busca pautar a educação – tomando para si um espaço historicamente construído a partir da separação entre os conhecimentos desenvolvidos na casa e na escola –, é preciso retornar à década de 1990, momento em que se inicia a circulação de um discurso sobre *ideologia de gênero*. A apropriação do termo *gênero* enquanto agenda político-ideológica tem origem no seio da Igreja Católica, disposta a combater estudos feministas, de gênero e as pautas relativas aos direitos sexuais e reprodutivos (BUTLER, 2019). Tal ofensiva teria surgido no âmbito de uma série de discussões sobre o direito das mulheres iniciada pela Organização das Nações Unidas – ONU, como a III Conferência sobre População e Desenvolvimento, ocorrida no Cairo em 1994, e a IV Conferência Mundial sobre as Mulheres, realizada em Pequim no ano seguinte, quando o termo *gênero* se fez presente pela primeira vez nos documentos da ONU. Segundo Rogério Junqueira (2018), o resultado da pressão exercida pelo Vaticano e pela coalizão de aliados/as conservadores/as de diferentes países, entre eles os Estados Unidos, foi o esvaziamento conceitual do termo.

Na esteira dessa tentativa de deslegitimação dos Estudos de Gênero, a Igreja Católica começa a promover, a partir de 1995, conferências episcopais e a produzir e financiar publicações destinadas a combater a chamada *ideologia de gênero*. Em 1998, surge a nota emitida pela Conferência Episcopal do Peru intitulada *Ideologia de gênero: seus perigos e alcances*, cuja base argumentativa encontra respaldo nas obras *Who stole feminism?* (1994), da filósofa Christina Hoff Sommers³; *The Gender-Agenda: redefining equality* (1997), da ativista católica Dale O’Leary, que retoma a expressão “*gender feminists ideology*” cunhada por Sommers e as estratégias discursivas mobilizadas pela filósofa; e *L’Évangile face au désordre mondial* (1997), do monsenhor belga Michel Schooyans, alinhando-se ao repertório do discurso antigênero que começava a ser produzido. Com isso, a noção de *ideologia de gênero* contribuiu para a equivocada compreensão de que qualquer discussão em torno do conceito de gênero deveria ser abolida, sob o risco de degeneração da sociedade. A partir de então, a ofensiva antigênero começa a receber a adesão de um crescente contingente de evangélicos/as e conservadores seculares, também orientados/as por uma perspectiva que vê na noção de gênero algo negativo e intimidador e que acaba funcionando para silenciar os questionamentos relativos ao estatuto da ordem social e sexual tradicional, hegemonicamente assentado em hierarquias, sistemas de poder e estruturas de privilégios.

Nos domínios da educação, essa ofensiva *define as discussões* sobre gênero e sexualidade em sala de aula como *doutrinação* e *erotização* precoce das crianças. A retórica sobre *ideologia de gênero*, nesse sentido, apresenta-se como arma apontada para docentes e para as políticas curriculares, considerados/as responsáveis por fazer da escola um espaço de confrontação de um “conjunto de valores e regras de ação” tradicionais (FOUCAULT, 2001). Junqueira (2018) afirma que a escola passa a se configurar como o centro de um debate público no qual discussões sobre os problemas educacionais e os desafios relativos às garantias do direito à educação dão lugar a

tematizações voltadas a deslegitimar a liberdade docente e a desestabilizar o caráter público e laico da instituição escolar como espaço de formação crítica para a vida, aí compreendida a socialização para o convívio plural, cidadão e democrático. Ademais, em convergência com outros setores conservadores, esses movimentos antigênero podem engajar-se em uma ofensiva não apenas contrária aos direitos sexuais, mas também aos direitos e às garantias fundamentais (JUNQUEIRA, 2018, p. 487).

Os exemplos são diversos e abrangem várias partes do mundo. Foi levantando essa bandeira que, na França, em 2011, manifestantes católicos/as e vinculados/as à extrema-direita atacaram livros didáticos de biologia destinados a estudantes do *lycée* (ensino médio), sob a alegação de que estariam ensinando um “feminismo ideológico” (FASSIN, 2021). Em 2015, a Itália protagonizou a manifestação *Dia da Família*, organizada pela Associação Defendam Nossos Filhos, em que dizeres como ‘Não à teoria de gênero’, ‘Sim à Família tradicional’ e ‘A família salvará o mundo’ evidenciavam o crescente apelo conservador que chegava dos países europeus. Na Hungria, em 2018, o governo proibiu estudos de gênero e sexualidade nas universidades, com a justificativa de que as pessoas nasceriam homens ou mulheres e, portanto, não haveria necessidade de aporte de fundos públicos para pesquisas nessa área. Essa mesma *caça às bruxas* é realizada na América Latina, que viu a campanha *#ConMisHijosNoTeMetas* (não se meta com meus filhos) ganhar as ruas e as redes sociais do Peru em 2016, quando grupos conservadores conseguiram barrar a implementação de parte do novo Currículo Nacional para Educação Básica, inspirando articulações com o mesmo nome em diversos outros países, como Colômbia, Argentina, Chile, Equador e Paraguai.

Não é por outra razão que, no Brasil, assistimos ao acionamento de lemas como ‘Respeitem a inocência das crianças’, ‘Meninos vestem azul, meninas vestem rosa!’⁴, entre outros. Por vezes associado à corrupção e a uma imoralidade que seriam provenientes dos governos de esquerda/centro-esquerda, que teriam como objetivo realizar uma *doutrinação marxista*⁵ nas escolas, o sintagma *ideologia de gênero* evoca representações de uma degradação que seria tanto política quanto moral, motivo pelo qual defender a família heteronormativa patriarcal seria um modo de restabelecer não só a moralidade, mas também a prosperidade e o crescimento econômico. Daí a reivindicação de uma centralidade e um protagonismo na

ordem social à instituição familiar, calcados na compreensão de uma “sexualidade economicamente útil e politicamente conservadora” (FOUCAULT, 1999). É preciso

renaturalizar a ordem social, moral e sexual tradicional e apontar como antinaturais crenças, ideias ou atitudes que contrariem essa ordem, bem como rechaçar a contribuição das ciências sociais para a compreensão dos processos sociais, históricos e culturais de construção da realidade (JUNQUEIRA, 2019, p. 139).

No campo educacional brasileiro, a proteção da família tem sido mobilizada em pelo menos duas grandes frentes: uma em relação a ‘ataques’ à moralidade e códigos de conduta tradicionais, e outra em relação à privacidade, no sentido de resguardo da autoridade familiar.

Mais família, menos sociedade: das feições antidemocráticas e fascistas da contemporaneidade

O governo das condutas voltado a restaurar uma ordem social e sexual tradicional acaba por se constituir numa estratégia de desarticulação da democracia. Ao colocar a família sob ameaça, a retórica conservadora, nomeadamente a antigênero, oferece munição ao discurso antipolítico e antissocial. O ataque à ideia de sociedade vê na família o esteio de um individualismo sempre pronto a resistir ao “poder coercitivo do Estado”, remetendo fortemente ao postulado neoliberal de que deve ser permitido ao indivíduo, dentro de certos limites estabelecidos, “seguir seus próprios valores e preferências em vez do outrem”, e de que “o sistema de objetivos do indivíduo deve ser soberano, não estando sujeito aos ditames alheios” (HAYEK, 1990, p. 84).

Nesse sentido, a proteção de crianças e adolescentes ‘expostos/as’ a políticas curriculares atravessadas por um suposto conteúdo doutrinador contrário aos valores familiares tradicionais significaria o resguardo da autoridade e da liberdade das famílias, sobre quem deveria recair o encargo e o direito da educação dos/das filhos/as. Conforme Junqueira (2019), isso se desdobra em ataques a currículos, à autonomia docente, às políticas inclusivas, às instâncias de administração e regulação da educação realizados em nome de um direito a uma “escola não ideológica”, “sem gênero”, “sem doutrinação”.

O lema *Meus filhos, minhas regras*, entoado por defensores/as de uma educação subordinada a pais/mães e às suas perspectivas de mundo, sintetiza o familismo e o privatismo dessa ofensiva e parodia o mote *Meu corpo, minhas regras*, invertendo o lema feminista pela autonomia e pelos direitos individuais das mulheres, ao preconizar a submissão absoluta das crianças a pais e mães (MIGUEL, 2016). Assim, atualizam o pensamento hayekiano de que o reconhecimento da propriedade é o primeiro passo na delimitação da esfera privada, exigindo do Estado a segurança e a proteção dessa esfera por meio de

leis baseadas na tradição moral ocidental. Ao mesmo tempo, reafirmam o postulado católico de que a educação das crianças é um direito-dever de pais/mães, cabendo à escola atuar nesse tema de maneira subsidiária e subordinada a eles/elas (JUNQUEIRA, 2018). Convergem, assim, duas negações:

A primeira é a negação do caráter republicano da instituição escolar. Sua função pedagógica incorpora também – e de forma central – a educação para o convívio com as diferentes visões de mundo, próprio de uma sociedade pluralista e democrática. A socialização na escola é importante, entre outros motivos, porque oferece às crianças o contato com valores diversos, ou diversamente interpretados, daqueles que estão presentes na família. A segunda é a negação do estatuto da criança como sujeito de direitos – o que inclui, aliás, o direito de conhecer o mundo e de adquirir os instrumentos para pensar com a própria cabeça (MIGUEL, 2016, p. 603-604).

Com isso, assistimos a um alargamento do domínio no qual a liberdade pessoal é irrestrita, permitindo que crenças e costumes tradicionais reiviniquem legitimamente e de fato recolonizem o cívico e o social, nos quais a democracia outrora imperava (BROWN, 2019a). A feição antidemocrática da governamentalidade neoliberal traz em seu escopo a expansão do econômico em detrimento do social e do privado em relação ao público. Nas palavras de Brown, “Trata-se de uma maneira de repor a ordem no que Hayek retrata como a substituição sintomática e perigosa da palavra *social* pela palavra *moral* [...]” (BROWN, 2019a, p. 129). É a partir da reivindicação de uma liberdade desatrelada da sociedade e da democracia que vemos surgir movimentos conservadores apelando ao que Dardot *et al.* (2021) denominam de “narrativas apocalípticas” para ‘denunciar’ as teorias de construção social de gênero e toda e qualquer política de igualdade entre os sexos e de direitos das mulheres e população LGBTQIA+.

Como exemplos de aparatos da governamentalidade neoliberal conservadora que visam instaurar a primazia da família na educação, encontramos no Brasil a defesa das ideias em torno do movimento Escola sem Partido e o movimento a favor da escolarização doméstica tal como tem se apresentado nos últimos anos no país. O Escola sem Partido foi criado em 2004 pelo advogado Miguel Francisco Nagib⁶ e é definido por seus/ suas defensores/as como um movimento que visa “inibir a prática da doutrinação política e ideológica em sala de aula e a usurpação do direito dos pais dos alunos sobre a educação moral dos seus filhos” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019, *on-line*). Inicialmente restrito a um blog na internet, o Escola sem Partido uniu a ‘denúncia’ de uma *doutrinação marxista* nas escolas com a oposição à *ideologia de gênero*, angariando, assim, aliados/as de segmentos religiosos, político-partidários e conservadores/as seculares. Tal aliança contribuiu, anos mais tarde, para a projeção nacional de uma agenda familista que, no microcosmo da sala de aula, aponta para a vigilância, o cerceamento do trabalho docente por parte de estudantes e pais/mães e, no macrocosmo da sociedade, para o questionamento do ideal de escola republicana.

O Escola sem Partido segue os passos do movimento iniciado nos Estados Unidos pelo ativista de extrema-direita David Horowitz, que desde os anos 1980 denunciava as ideologias de esquerda que estariam minando a educação escolar e universitária. Jason Stanley aponta que:

Em 2006, Horowitz publicou um livro, *The Professors* [Os professores], apresentando os “101 professores mais perigosos da América” (que é o subtítulo do livro), uma lista de professores esquerdistas e liberais, muitos dos quais eram defensores dos direitos palestinos. Em 2009, ele publicou outro livro, *One-party Classroom* [Sala de aula totalitária], com uma lista dos “150 cursos mais perigosos da América” (STANLEY, 2018, p. 50).

O autor lembra que “o governo Trump tem seguido agressivamente o programa de Horowitz” (STANLEY, 2018, p. 51) e apresenta vários exemplos de iniciativas de ataque à educação em países como Rússia, Hungria, Polônia, Turquia e Brasil.

O programa do Escola sem Partido foi apresentado em torno de três objetivos, conforme expressos em seu site oficial: 1) “Descontaminação e desmonopolização política e ideológica das escolas”; 2) “Respeito à integridade intelectual e moral dos estudantes”; e 3) “Respeito ao direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019, *on-line*). A defesa dessas ideias foi articulada às instâncias governamentais visando estabelecer regras para controle, seleção e organização daquilo que pode ou não pode entrar na “ordem do discurso” (FOUCAULT, 2014) escolar.

Esse modo de governo pelos valores levou a uma série de ações junto aos legislativos municipais, estaduais e à esfera federal, visando dar amparo legal ao conteúdo difundido pelo programa. Nesse ínterim, documentos norteadores da educação brasileira passaram a ser alvo da agenda conservadora. Entre estes, podemos citar a Lei nº 9.394/1996, que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que estabelece as linhas gerais para a definição dos currículos dos ensinos infantil e fundamental nas escolas públicas e particulares do país.

A pesquisadora Elisabeth Macedo (2017) sustenta que, a partir da divulgação da segunda versão da BNCC, em abril de 2016, um novo conjunto de demandas foi se fortalecendo, sendo identificadas pautas que sublinhavam a separação entre espaço público e espaço privado, transferindo a educação para o espaço privado da família. Tal investida fica evidente quando se percebe a influência e o controle de grupos conservadores e populistas-autoritários na terceira versão da BNCC, aprovada em 2017. Marina Silveira *et al.* (2021) destacam que a aceção de *gênero*, no sentido de análise ou compreensão das desigualdades sociais e como ferramenta para se combater as violências sexistas e homofóbicas, não se presentifica nessa terceira versão. Temas relacionados a esses contextos foram suprimidos do texto final, sob a alegação de que o gênero seria objeto de controvérsias sociais e de debates ‘confusos’ que tumultuam os currículos escolares.

As proposições gestadas em torno da agenda familista representada pelo Escola sem Partido tiveram importância significativa também nas eleições de 2018 e 2022, quando um número expressivo de representantes políticos/as ascendeu às câmaras legislativas e aos cargos máximos nos estados, articulando a defesa dos valores tradicionais aos princípios neoliberais. Jair Bolsonaro, deputado federal de 1991 a 2018, foi o principal personagem a realizar tal articulação, transformando-a em capital político que o ajudou a levá-lo ao cargo de presidente da República, no mandato 2019-2022. Não por acaso, o lema *Deus, pátria, família e liberdade*, repetido por Bolsonaro ao longo de seu governo, faz convergir pressupostos conservadores ao ideário neoliberal.

Essa exaltação de uma liberdade desatrelada dos laços sociais também pode ser percebida no movimento a favor da escolarização doméstica, tal como se delineia nos últimos anos no país, reiterando alguns argumentos do programa do Escola sem Partido e aprofundando sua agenda privatista e familista. Essa prática começou a adquirir projeção no país no início da década de 2010, na esteira da moralização da vida social, do discurso de liberdade que visa garantir às famílias aquilo que consideram ser a melhor educação para os/as filhos/as e do questionamento sobre o papel do Estado. Até então restrita aos grupos de famílias que buscavam o respaldo legal para a prática, é a partir da captura dessa pauta pelos movimentos conservadores que a bandeira da escolarização doméstica começa a ser discutida junto ao poder legislativo e a ter o respaldo de parlamentares evangélicos/as e católicos/as fundamentalistas.

Em 2021, o governo Bolsonaro elegeu a aprovação da escolarização doméstica como uma das 35 pautas prioritárias no Congresso daquele ano. Em maio de 2022, com apoio do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos e do Ministério da Educação – que entre os aportes para a defesa da escolarização doméstica produziu a cartilha⁷ *Ensino Domiciliar: Um direito humano tanto dos pais quanto dos filhos* –, o Projeto de lei nº 3.179, de 2012, que permite que a Educação Básica (ensino Infantil, Fundamental e Médio) seja oferecida em casa sob responsabilidade de pais, mães ou tutores e tutoras legais, foi posto em votação em regime de urgência e sem passar por análise de comissão, sendo aprovado na Câmara com algumas alterações e encaminhado para o Senado Federal, onde segue em tramitação.

O que sustentou os argumentos para a aprovação do referido projeto, na maioria dos pronunciamentos dos/das congressistas, foi a defesa de um determinado código moral que estaria sendo atingido em razão das investidas da *ideologia de gênero* e de uma ‘apologia’ à sexualização precoce realizadas nas escolas. Nesse âmbito, a escola passa a ser vista, conforme Lockmann, como

lugar desprezível, indesejável, perigoso que pode corromper aquelas crianças e aqueles jovens que respondem a um modelo instituído de vida e de ordem. A convivência com uma diversidade de valores, de crenças, de modelos de família e de religiões é vista como perigo a ser gerenciado e evitado (LOCKMANN, 2020, p. 13).

A tentativa de primazia da família na educação, em detrimento do atual compartilhamento de responsabilidade entre Estado, família e sociedade, legalmente estabelecido nos dispositivos brasileiros – que preveem para pais e mães a obrigatoriedade da matrícula de crianças e adolescentes e a frequência na instituição escolar, e controle e zelo com a frequência à escola ao poder público –, contribui para o afastamento do pacto social em torno da escola republicana, entendida como espaço democrático, de encontro com o diferente e o contraditório. O direito de não compartilhar um espaço e um tempo comum na escola aprofunda a perspectiva de uma família *docendis*, que intenta salvaguardar determinados saberes e impedir que “diferentes vozes, diferentes sujeitos, diferentes gerações, diferentes etnias, diferentes crenças e formas de vida” se encontrem (LOCKMANN, 2020, p. 14).

Nessa direção, a promoção da esfera privada familiar em detrimento da esfera pública na educação encaminha-nos a abordar a dissolução dos laços sociais que orienta o projeto neoliberal desde seu início e torna possível a ascensão de forças antidemocráticas que flertam com o fascismo na contemporaneidade. Essa questão merece atenção justamente por que aponta a relação do neoliberalismo com o fascismo como esteio de projetos conservadores e de extrema-direita que protagonizaram a organização dos movimentos até aqui analisados.

Considerações finais

Entende-se, a partir do que pontuamos, porque a educação se constitui num campo de disputas. O familismo e o rompimento do pacto societário que até então oferecia aporte aos vínculos sociais e políticos dá espaço às estratégias fascistas de construção do que Angela Alonso (2019) chamou de “comunidade moral”. O acionamento do pânico moral aparece, assim, como estratégia de mobilização política que transforma sujeitos/as banais em soldados/as, sujeitos/as até então indiferentes em fanáticos/as, apologistas da violência, entre outros.

Nesse escopo, as pautas defendidas pelo Escola sem Partido e pelo movimento a favor da escolarização doméstica podem ser consideradas estratégicas por incidirem sobre processos políticos, mesmo quando o que está em questão não são diretrizes públicas específicas (BIROLI, VAGGIONE & MACHADO, 2020). Tal perspectiva de análise nos encaminha a compreender que as campanhas antigênero são parte importante do processo de erosão das democracias liberais, na medida em que comprometem a manutenção de uma ordem pública, plural e secular que deve orientar a vida em sociedade.

A produção de um discurso familista que apela para a produção de pânicos morais funciona como elemento essencial para mobilizar a população em torno de regramentos autoritários e para desencorajar quaisquer tentativas de superação da precarização a que vem sendo submetida a partir das políticas neoliberais. Em um contexto de precarização

e repasse dos custos sociais aos indivíduos, que tem convocado as famílias a se responsabilizar, cada vez mais, pelo cuidado da vida, assistimos ao recrudescimento de tentativas de fazer da instituição familiar a protagonista moral na ordem social. Nesse sentido, presenciemos movimentos que buscam dar primazia para que pais/mães possam definir o que pode ou não ser ensinado aos filhos e às filhas, fazendo da família *docendis* a protagonista na definição do que pode adentrar na ordem do discurso escolar e de com quem esse conhecimento será partilhado.

Não é sem sentido, pois, que a educação tenha se constituído nesse campo de disputa do poder, um microcosmos social que reverbera tanto a potência das resistências como também da domesticidade.

Recebido em: 01/08/2024; Aprovado em: 15/10/2024.

Notas

- 1 O Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos foi criado no ano de 2019 pelo então presidente Jair Bolsonaro, sendo chefiado pela pastora e advogada Damares Alves. Em 01 de janeiro de 2023, foi desmembrado e deu origem ao Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania e ao Ministério de Mulheres, nos termos da Medida Provisória nº 1.154/2023.
- 2 O artigo faz parte de Pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul – FAPERGS, através do Edital FAPERGS 07/2021 - Programa Pesquisador Gaúcho – PqG, Termo de Outorga: 21/2551-0002205-1, e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Edital Universal: Chamada CNPq/MCTI/FNDCT Nº 18/2021 - Faixa A - Grupos Emergentes, Processo: 403744/2021-0.
- 3 Conforme Silvana Mariz (2021), após o rastreamento dos usos da expressão “ideologia de gênero” em distintas fontes, bibliográficas e audiovisuais, físicas e virtuais, foi observado que seu emprego se constitui como um empréstimo tomado do pensamento da “feminista liberal” Christina Hoff Sommers.
- 4 Afirmação da então ministra Damares Alves. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/01/03/em-video-damares-alves-diz-que-nova-era-comecou-no-brasil-meninos-vestem-azul-e-meninas-vestem-rosa.gh.html>. Acesso em: 16 set. 2023.
- 5 A construção de um discurso sobre uma suposta “doutrinação marxista” nas escolas tem sido alimentada por uma leitura distorcida da obra de Antonio Gramsci. Segundo essa perspectiva, diretamente vinculada, aqui no Brasil, às produções de Olavo de Carvalho, o objetivo da esquerda seria o de manipular as mentes através de uma revolução psicológica que visa apagar a herança moral e cultural da humanidade e abrir caminho para a implantação do comunismo.
- 6 Em agosto de 2022, Miguel Nagib informou sua saída do Escola sem Partido e o encerramento dos canais administrados por ele. No entanto, ainda é possível acessar ao blog do movimento. A página na rede social Instagram, sob administração de Nagib, @escolasempartidooficial, cuja primeira publicação remonta a dezembro de 2016, tem sido atualizada constantemente.
- 7 Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/ acesso_informacao/pdf/CartilhaEducacaoDomiciliar_V1.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2023.

Referências

- ALONSO, Angela. A comunidade moral bolsonarista. In: [Vários autores]. *Democracia em risco? 22 ensaios sobre o Brasil Hoje*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019, p. 52-70.
- BIROLI, Flavia; VAGGIONE, Juan Marco & MACHADO, Maria das Dores Campos Machado. *Gênero, Neoconservadorismo e Democracia: Disputas e Retrocessos na América Latina*. São Paulo: Boitempo, 2020.
- BROWN, Wendy. *El pueblo sin atributos: La Secreta Revolución del Neoliberalismo*. Madrid: Malpaso, 2016.
- BROWN, Wendy. *Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no Ocidente*. São Paulo: Politéia, 2019a.
- BROWN, Wendy. O Frankenstein do neoliberalismo: liberdade autoritária nas “democracias” do século XXI. In: RAGO, Margareth & PELEGRINI, Mauricio (Org.). *Neoliberalismo, Feminismo e Contracondutas: Perspectivas Foucaultianas*. São Paulo: Intermeios, 2019b, p. 17-49.
- BUTLER, Judith. Ideologia anti-gênero e a crítica da era secular de Saba Mahmood. *Debates do NER*, [S. l.], v. 2, n. 36, p. 219–235, 2019. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/debatesdoner/article/view/99586>>. Acesso em: 25 jun. 2024.
- BUTLER, Judith. *Quem tem medo do gênero?* São Paulo: Boitempo, 2024.
- COHEN, Stanley. *Folk devils and moral panics*. London: Routledge, 2011.
- COOPER, Melinda. *Los valores de la familia*. Entre el neoliberalismo y el nuevo social-conservadurismo. Madrid: Traficantes de Sueños, 2022.
- DARDOT, Pierre *et al.* *A escolha da guerra civil*. Uma outra história do neoliberalismo. São Paulo: Elefante, 2021.
- DARDOT, Pierre & LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- ESCOLA SEM PARTIDO. *A doutrinação é um problema grave na educação brasileira? Por quê?* 2019. Disponível em: <<http://escolasempartido.org/blog/faq/>>. Acesso em: 2 jul. 2024.
- FASSIN, Éric. Campanhas antigênero, populismo e neoliberalismo na Europa e na América Latina. *Cadernos de Gênero e Diversidade*, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 22–32, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/42911>>. Acesso em: 20 jun. 2024.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do Discurso*: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24. ed. São Paulo: Loyola, 2014.
- FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I*, A vontade de saber. 13 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade II*, O uso dos prazeres. 9 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.
- FOUCAULT, Michel. *Nascimento da Biopolítica*. Curso dado no Collège de France (1978-1979). Lisboa: Edições 70, 2010.
- FOUCAULT, Michel. *Segurança, território, população*: curso dado no Collège de France (1977- 1978). São Paulo: Martins Fontes, 2023.

- GRZEBALSKA, Weronika & PETŐ, Andrea. The gendered modus operandi of the illiberal transformation in Hungary and Poland. *Women's Studies International Forum*, v. 68, p. 164-172, 2018. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0277539517300882?via%3Dihub>>. Acesso em: 19 fev. 2024.
- HAMANN, Trent. Neoliberalismo, governamentalidade e ética. *Revista Ecológica*, n. 3, p. 99-133, mai./ago. 2012. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/ecopolitica/issue/view/755/showToc>>. Acesso em: 15 jul. 2024.
- HAYEK, Friedrich August von. *Law, Legislation and Liberty* (tomos I, II e III). London: Routledge and Kegan Paul, 1998.
- HAYEK, Friedrich August von. *O caminho da servidão*. 5. ed. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A “ideologia de gênero” existe, mas não é aquilo que você pensa que é. In: MARIANO, Alessandro *et al.* *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo: Boitempo, 2019.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. *Rev. psicol. polít.*, São Paulo, v. 18, n. 43, p. 449-502, dez. 2018. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2018000300004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 27 jun. 2024.
- KIRK, Russel. *Breve manual de conservadorismo*. São Paulo: Trinitas, 2021.
- LAVAL, Christian. Uma nova guerra civil mundial. *Instituto Humanitas Unisinos*. Mar. 2022. Disponível em: <<https://www.ihu.unisinos.br/categorias/617032-uma-nova-guerra-civil-mundial-artigo-de-christian-laval>>. Acesso em: 22 jun. 2024.
- LOCKMANN, Kamila. Governamentalidade neoliberal fascista e o direito à escolarização. *Práxis Educativa*, [S. l.], v. 15, p. 1-18, 2020. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15408>>. Acesso em: 20 mar. 2024.
- LOPES, Maura Corcini & RECH, Tatiana L. Inclusão, biopolítica e educação. *Educação* (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 2, p. 210-219, maio/ago. 2013.
- MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento Escola sem Partido e a Base Nacional Comum Curricular. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/YJfWMTKKDmzVgV8VmwzCdQK/?format=pdf&lang=p>>. Acesso em: 6 jul. 2024.
- MARIZ, Silvana F. Origens da “Ideologia de gênero”: o ativismo antifeminista de Christina Hoff Sommers. Projeto História: *Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História*, [S. l.], v. 72, p. 30-56, 2021. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/54804>>. Acesso em: 22 fev. 2024.
- MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” - Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. *Revista Direito e Práxis*, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 590-621, 2016. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistaceaju/article/view/25163>>. Acesso em: 23 fev. 2024.
- SAFATLE, Vladimir. A economia é a continuação da psicologia por outros meios: sofrimento psíquico e o neoliberalismo como economia moral. In: SAFATLE, Vladimir; SILVA JÚNIOR, Nelson & DUNKER, Christian (Orgs). *Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020, p. 17-46.
- SERRANO-AMAYA, José F. La tormenta perfecta: ideología de género y articulación de públicos. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, n. 27, dezembro de 2017, p. 149-171. Disponível em: <<https://www.scielo.br/jj/sess/a/sNcr6BwqBQ4wDbQPLmhDcxw/?lang=es>>. Acesso em: 16 jul. 2024.

SILVEIRA BONACAZATA Santos, Marina *et al.* Escola sem Partido e as discussões de gênero e sexualidade: impactos curriculares. *Linhas Críticas*, [S. l.], v. 27, p. e35543, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/35543>>. Acesso em: 12 jul. 2024.

STANDING, Guy. *O Precariado: a nova classe perigosa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

STANLEY, Jason. *Como funciona o fascismo: a política do “nós” e “eles”*. Porto Alegre: L&PM, 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governamentalidade e educação. *Revista Colombiana de Educación*, 2013, (65), p. 19-41. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413634077002>>. Acesso em: 10 jul. 2024.

Consciência histórica e redes sociais: *ditadura civil-militar brasileira e o ensino de História no Ensino Médio*

Historical consciousness and social networks:
Brazilian civil-military dictatorship and history teaching in High School

Conciencia histórica y redes sociales:
*la dictadura cívico-militar brasileña y la enseñanza de la Historia en la escuela
secundaria*

 **NAIARA ISABELA MATIAS***

Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, Uberaba – MG, Brasil.

 **MARIA BETÂNIA LEAL PEREIRA****

Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, Uberaba – MG, Brasil.

 **ANDERSON CLAYTOM FERREIRA BRETTAS*****

Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Triângulo Mineiro, Uberaba – MG, Brasil.

RESUMO: Este artigo apresenta uma reflexão sobre a influência das redes sociais na formação da consciência histórica de estudantes do Ensino Médio, através de publicações no Facebook sobre o período da ditadura civil-militar no Brasil. A problemática integra os desafios do ensino de História perante as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDICs, visto que a História aparece como produto midiático cujas narrativas também influenciam na aprendizagem, juntamente com a escola. A formação da consciência histórica, segundo

* Mestra em Educação Tecnológica. Professora de História na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. *E-mail:* <naiaram.matias@gmail.com>.

** Mestra em Educação Tecnológica. Professora de História na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. *E-mail:* <m.betanialeal@hotmail.com>.

*** Doutor em Educação, professor no Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica, professor permanente no Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica em rede nacional e nos cursos de formação de professores/as (Química e Ciências Biológicas) do Instituto Federal do Triângulo Mineiro. *E-mail:* <brettasprofessor@gmail.com>.

Jörn Rüsen, é quando a História se materializa e o passado é entendido como histórico, resultando em orientações temporais que provocam ações na vida prática de indivíduos/as. Os resultados aqui obtidos evidenciam que as redes sociais possuem capacidade de interferência na formação da consciência histórica de estudantes, com predominância da dimensão estética nos critérios de avaliação dos conteúdos retirados do Facebook, o que exerce papel fundamental no pensamento histórico.

Palavras-chave: Consciência Histórica. Redes Sociais. Ditadura Civil-Militar. Ensino de História.

ABSTRACT: This article presents a reflection on the influence of social networks on the formation of historical consciousness among high school students about the period of the civil-military dictatorship in Brazil through Facebook posts. The problem is part of the challenges of teaching history in face of Digital Information and Communication Technologies – TDICs, as history appears as a media product whose narratives also influence learning, together with school. The formation of historical consciousness, according to Jörn Rüsen, is when history is materialized and the past is understood as historical, resulting in temporal orientations that provoke actions in the practical lives of individuals. The results obtained here show that social networks can interfere in the formation of historical consciousness among students, with a predominance of the aesthetic dimension in the evaluation criteria of content taken from Facebook, which plays a fundamental role in historical thinking.

Keywords: Historical Consciousness. Social Networks. Civil-Military Dictatorship. History Teaching.

RESUMEN: Este artículo presenta una reflexión sobre la influencia de las redes sociales en la formación de la conciencia histórica de estudiantes de secundaria, a través de publicaciones en Facebook sobre el período de la dictadura cívico-militar en Brasil. La problemática integra los desafíos de la enseñanza de la Historia frente a las tecnologías digitales de la información y la comunicación – TDIC, ya que la historia aparece como un producto mediático cuyas narrativas también influyen en el aprendizaje, junto con la escuela. La formación de la conciencia histórica, según Jörn Rüsen, es cuando la historia se materializa y el pasado se entiende como histórico, resultando en

orientaciones temporales que provocan acciones en la vida práctica de los/as individuos/as. Los resultados muestran que las redes sociales tienen la capacidad de interferir en la formación de la conciencia histórica de los estudiantes, con predominio de la dimensión estética en los criterios de evaluación de contenidos tomados de Facebook, lo que juega un papel fundamental en el pensamiento histórico.

Palabras clave: Conciencia histórica. Redes sociales. Dictadura cívico-militar. Enseñanza de Historia.

Introdução

Este artigo apresenta um resumo das análises vinculadas a uma dissertação de mestrado cujas intenções nasceram das vivências do cotidiano escolar compartilhadas com outros/as professores/as da disciplina de História, também dispostos/as a analisar a influência das redes sociais na formação da consciência histórica dos/das jovens e como isso afeta o ensino de História atualmente. O início da prática docente se deu no contexto das eleições presidenciais do ano de 2018, quando Jair Messias Bolsonaro foi eleito presidente do Brasil, com mandato estabelecido entre os anos de 2019-2022. O período foi marcado pelo processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff, ocorrido em 2016, um ambiente sócio-histórico que evidenciou o crescimento da ideologia da extrema-direita no país, impactando a vida de brasileiros/as em todas as esferas sociais, inclusive na Educação.

Diante desses fatores, foi possível perceber um aumento de conversas, comentários e debates entre estudantes destacando fatos decorrentes dos ocorridos em 2016 – intensificados ao longo do mandato de Jair Bolsonaro – e outros assuntos, como a ditadura civil-militar. O que levou a atribuir uma atenção particular a esses comentários, por vezes triviais, foi o fato de surgirem desde as turmas do Ensino Médio até as turmas do Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano), muitas vezes baseados em informações obtidas nas redes sociais. Em alguns casos, o assunto alcançava estudantes cuja grade curricular ainda não contemplava a História Contemporânea, como é o caso dos 6º e 7º anos. Um exemplo simples, mas que se tornou o ponto de partida para essas reflexões, ocorreu em uma turma de 6º ano, em 2019, quando um aluno expressou sua opinião sobre a ditadura e a violência que assolou o período, relativizando o fato histórico como algo benéfico ao país, sobretudo em relação a presos/as políticos/as, estereotipados/das como ‘bandidos/as’, culpados/as pela violência da qual foram vítimas. Quando questionado a respeito da origem de tal opinião, o estudante respondeu ter lido a informação em uma publicação no Facebook.

O conservadorismo ganhou espaço e tal conjuntura penetrou no âmbito da Educação. Aqueles/as que presenciaram a ascensão de Bolsonaro observaram que o ex-presidente se apropriava de discursos históricos revisionistas sobre a ditadura, abrandando-a e, muitas vezes, desacreditando as narrativas oficiais fundamentadas na ciência da História. Em 2016, ele chegou a exaltar um militar protagonista da repressão, durante a votação no processo de impeachment de Dilma Rousseff: deputado federal na época, Bolsonaro homenageou¹ o coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra, chefe do DOI-CODI do 2º Exército em São Paulo entre 1970-1974, assim como continuou elogiando-o ao longo de suas campanhas eleitorais à presidência, em 2018 e em 2022.

Em um cenário no qual a História é colocada no campo da dúvida ou é apropriada conforme as intenções de seus usos, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDICs estão repletas de produtos sobre o tema, ofertados pela indústria cinematográfica, aplicativos de *streaming* e veiculados em mídias sociais, televisão e jornais, assim como nas mídias digitais (redes sociais, por exemplo). A História torna-se um produto de consumo e objeto de discurso, e isso, consequentemente, influencia os conteúdos ofertados pelas TDICs que, segundo Maria Luiza Belloni (2009), são como extensões dos sentidos da vida humana, por isso, inundam os cenários que propagam informação pelas mídias sociais ou digitais. E esses fatores promovem mudanças comportamentais nas instituições de ensino.

Ao mesmo tempo em que se presencia o crescimento do apoio à ditadura civil-militar embasado por narrativas relativistas, os/as professores/as de História testemunham essas intervenções no cotidiano das salas de aula, com alunos/as que contestam veementemente a História proposta pelo ensino, principalmente os temas que fazem parte do que o historiador Bodo Von Borries² (2011) chama de “história difícil” (*Burdening History*) – ou seja, fatos históricos ligados a uma história traumática ou “história pesada” de uma nação, povo ou indivíduo/a. Esses conhecimentos são recuperados, reproduzidos ou compartilhados de redes sociais, ambiente familiar, representantes políticos/as ou outras fontes com fácil acesso. Sendo assim:

A escola, como lugar social, local de trabalho, espaço de conflitos, de formas culturais de resistências, exerce um papel fundamental na formação da consciência histórica dos cidadãos. A história e seu ensino são, fundamentalmente, formativos. Essa formação não se dá exclusivamente na educação escolar, mas é na escola que experienciamos as relações entre a formação, os saberes e as práticas, os discursos, os grupos e os trabalhos cotidianos. Os professores de história sujeitos do processo vivenciam uma situação extremamente complexa e ambígua: trata-se de uma disciplina que é ao mesmo tempo extremamente valorizada, estratégica para o poder e a sociedade e ao mesmo tempo desvalorizada pelos alunos e por diversos setores do aparato institucional e burocrático (FONSECA, 2003, p. 70).

A consciência histórica é um atributo importante da aprendizagem histórica e da vida em sociedade, pois é através dela que as pessoas materializam o entendimento do

tempo experienciado, como tempo histórico, individual e coletivo, a partir de suas carências de sentido, significado e orientação no tempo. Segundo o historiador Jörn Rüsen (2001), a consciência histórica é um fenômeno do mundo vital relacionado à vida humana prática, pois é resultado de operações mentais que indivíduos/as utilizam para interpretar sua experiência em relação ao tempo, de forma que possam se orientar intencionalmente na evolução do tempo.

Refletindo sobre o contexto que originou a ideia de entender como a formação da consciência histórica está relacionada a fatores externos e cotidianos da vida prática, e como isso impacta o ensino de História, este estudo tem como objetivo analisar a influência das redes sociais na formação da consciência histórica de estudantes que cursam as séries do 1º e do 2º ano do Ensino Médio, por meio de publicações e comentários retirados do Facebook a respeito do período da ditadura civil-militar no Brasil.

TDICs e consciência histórica: um olhar sobre a educação e as redes sociais

A evolução das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDICs destaca uma importância significativa dessas ferramentas na formação dos/das estudantes. A interação em rede possibilitada por elas cria um ambiente de construção coletiva do conhecimento, transformando meios de comunicação, ao mesmo tempo em que permite uma participação no processo de informação. À medida que essa sociedade informacional avança, é crucial reconhecer o papel imperativo das TDICs na Educação, assim como sua influência na formação da consciência histórica, pois há um desafio para integrar essas novas tecnologias no ambiente educacional, buscando formas inovadoras de promover uma aprendizagem significativa e reflexiva.

Uma pesquisa recente publicada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação – Cetic.br, a *TIC Kids Online Brasil*, registrou que 25% das crianças brasileiras se conectam em rede já na primeira infância, ou seja, até os seis anos. A pesquisa também evidenciou que 88% das crianças e adolescentes de 9 a 17 anos mantêm perfis em redes digitais. Na faixa etária de 15 a 17 anos, os índices chegam a 99%. Luísa Adib, organizadora do estudo, pontua que a “proporção de crianças e adolescentes que declaram assistir a vídeos *online* cresceu ao longo da série histórica da pesquisa. Plataformas digitais voltadas ao compartilhamento e à criação de conteúdos multimídia são usadas por quase a totalidade de usuários de 15 a 17 anos” (CETIC.BR, 2023).

Buscando investigar a percepção infantojuvenil sobre o entendimento das próprias capacidades, o resultado foi que 76% das crianças e de adolescentes indicaram como “verdade” ou “muito verdade” o fato de saberem escolher quais palavras utilizar para encontrar algo na internet. Já o percentual dos/das que responderam que sabiam identificar uma informação encontrada como correta foi de 58%. Quase metade dos/

das entrevistados/as, 47%, afirmaram que costumam encontrar as mesmas informações quando realizam buscas na internet. Para 40%, os primeiros resultados apresentados são indicados como as melhores fontes de informação (CETIC.BR, 2023).

É possível perceber através do acesso e da interação online que os/as entrevistados/as são conscientes quanto à sua participação ativa nas redes. Isso acabou por demonstrar como funciona o pensamento desses/as jovens quanto às buscas na internet, ou mesmo sobre a veracidade dos conteúdos encontrados. Foi possível concluir, portanto, que os/as entrevistados/as, mesmo sem aprofundamento crítico, são produtores/as de conteúdos, estão na internet, vivenciando-a, comunicando-se em rede e construindo informações. No entanto, também atestam como melhores fontes de pesquisa as que aparecerem primeiro nos processos de buscas (CETIC.BR, 2023).

O pesquisador Murilo José de Resende (2013), em estudos sobre o pensamento histórico nas redes de hipertexto, chama a atenção para a fragilidade da noção crítica sobre a ação de pesquisar algo na internet ou sobre como realizar tal busca. Mesmo constatando que estudantes são navegantes experientes e com um certo nível de operações cognitivas quanto ao pensamento histórico e às TDICs, o autor evidenciou que apenas 31% dos conteúdos pesquisados pelos/as estudantes correspondiam de fato ao que era proposto pelas atividades escolares (RESENDE, 2013).

Considerando tais afirmativas, a escola, respondendo às suas funções sociais, tem avançado quanto a integrar as TDICs em suas atividades, uma vez que essas tecnologias “são mais do que meras ferramentas a serviço do ser humano. Ao interferir nos modos de perceber o mundo, de se expressar sobre ele e de transformá-lo, estas técnicas modificam o próprio ser humano em direções desconhecidas e talvez perigosas para a humanidade” (BELLONI, 2009, p. 17). Ou seja, as TDICs provocam impactos e é preciso entender esses efeitos e ultrapassar suas condições técnicas para, então, valorizar a realidade dos/das sujeitos/as, compreendendo seu protagonismo histórico, não apenas a passividade de simples receptores/as ou consumidores/as de tecnologias informacionais.

As redes sociais surgem das modificações dessas tecnologias, pois nascem da “necessidade da interação, da criação de laços, de comunicação, do compartilhamento de informações, de ideias, de objetivos em comum e busca por diversão” (PANTOJA, 2019, p. 41). Sendo assim, deve-se refletir sobre as tecnologias da informação sob a ótica da objetividade: o que os/as estudantes fazem com as TDICs e o que elas fazem com esses/as estudantes? Como ajudá-los/las a experienciar essa sociedade informacional de forma autônoma e crítica?

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC aborda a maneira pela qual as TDICs e as mídias são pensadas no cenário educacional brasileiro, de maneira geral e no ensino de História, em particular. Esse documento formalizador, representante de toda a estrutura curricular educacional brasileira, cujo objetivo é garantir um conjunto de aprendizagens essenciais para os/as estudantes, destaca entre suas dez Competências Gerais da Educação Básica a necessidade de trabalhar as TDICs, de forma que seja possível:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 09).

Ao atribuir a eficácia de TDICs na Educação logo nos primeiros anos do Ensino Fundamental, quando seu uso estimula a curiosidade e auxilia a formação dos/das estudantes, possibilita-se a “compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, da relação dos seres humanos entre si e com a natureza” (BRASIL, 2018, p. 58). Já nas Competências Específicas para o Ensino de História, a BNCC, na Competência n.º 7, determina: “Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos e estratos sociais” (BRASIL, 2018, p. 402).

Observa-se que o mundo contemporâneo produz reflexos significativos nas instituições educacionais. E chama-se a atenção para o impacto da sociedade informacional na disseminação do conhecimento científico. No caso das redes sociais, o Facebook se apresenta como uma plataforma digital que, além da comunicação, permite que seus/suas usuários/as criem conteúdos em seus perfis, páginas ou grupos, além de reproduzi-los e compartilhá-los, abrangendo tanto aspectos pessoais como informações de alcance nacional e global. Compõe-se uma sociedade em rede, como destacado por Manuel Castells (1999), logo, a probabilidade de extração de conhecimento por meio das informações divulgadas pelo Facebook é grande.

Em seus estudos, Belloni (2009) emite um alerta sobre o fato de as TDICs funcionarem como uma espécie de escola paralela. Para os/as professores/as é possível comprovar a veracidade e a preocupação desta afirmação. Nota-se, como internautas ativos/as e professores/as de outros/as usuários/as, que as redes sociais são bombardeadas também por conteúdos científicos. Desde a expansão do Facebook como rede social, a plataforma é inundada por produções de conteúdo histórico.

Com a experiência em salas de aula, observa-se que o acesso ao Facebook pelos/as estudantes possui uma função diferenciada em relação ao Instagram ou ao TikTok. Talvez, por ser uma rede social que se popularizou na primeira década dos anos 2000, a plataforma abrigue várias informações com linguagens mais ‘contuidistas’, quando comparada a outras redes sociais cujo foco é uma exposição da vida pessoal. O Facebook não tem um objetivo tão centralizado na propagação da imagem pessoal, ainda é um mecanismo multimidiático que expõe textos maiores, como legendas de fotos ou informações, ao contrário do Instagram, por exemplo. Esse fato contribui para que seu uso esteja voltado para buscas específicas ou para contato com familiares, como relatado em explicações que se ouvem ao questionarem-se alunos e alunas sobre o uso do Facebook em relação a outras redes sociais.

No Brasil, existiu uma utilização significativa do Facebook a partir de 2016 (PANTOJA, 2019, p. 47). Ao mesmo tempo que o contexto histórico vivenciava os desdobramentos do golpe contra a presidenta Dilma Rousseff, que resultaram na eleição de Jair Bolsonaro como presidente anos depois, esse período exemplifica como as TDICs exercem poder na sociedade, tanto sobre as formas de utilização quanto sobre seus/suas consumidores/as.

Por esse motivo, propõe-se aqui demonstrar como conteúdos históricos aparecem no Facebook e a importância das TDICs no Ensino de História, evidenciando de que forma um fato histórico pode ser facilmente acessado na rede social, que é um recurso para buscas pontuais. Além disso, é possível destacar como a narrativa histórica pode ser relativizada, permeada de revisionismos ou como pode ser transmitida em concordância com a historiografia. Assim, por meio de um perfil pessoal no Facebook, utilizado para coleta de dados para a pesquisa, foram realizadas algumas buscas utilizando filtros com o tema *ditadura civil-militar no Brasil*. Essas buscas foram realizadas no ano de 2022, utilizando palavras-chave baseadas em experiências do cotidiano escolar, considerando que os/as estudantes tendem a pesquisar utilizando palavras simples, sem muitos detalhes.

O primeiro filtro de pesquisa utilizado foi *ditadura militar*. Em meio à curadoria de conteúdo, uma postagem mereceu atenção especial: a publicação da página *Quebrando o Tabu*, que tem um acesso significativo no Facebook e costuma estar em evidência entre as outras redes sociais, principalmente quando se trata de temas da chamada história difícil. A página apresentava um vídeo do historiador e palestrante Leandro Karnal comentando sobre a ditadura no Brasil, destacando a violência ocorrida no período e por que a sociedade deveria aprender com a História, para que algo assim não se repita. O texto de legenda da publicação, em linguagem informal, era “Pra quem tem dúvidas sobre a ditadura militar”. A publicação obteve 45 mil ‘curtidas’, 3,5 mil comentários e 49 mil compartilhamentos.

Em outro filtro, buscou-se por *intervenção militar*, termo que estava popular na internet por conta de uma série de protestos que ocorriam em algumas regiões do Brasil. Manifestantes apoiadores/as do presidente Jair Bolsonaro seguravam placas, concediam entrevistas e gravavam vídeos para as redes sociais reivindicando e defendendo uma intervenção militar no país. Ao contrário do primeiro filtro, foram apresentadas várias sugestões de grupos e páginas. Havia grupos com 19 mil membros e páginas com 379 mil curtidas, evidenciando um apoio à intervenção militar. Com esse filtro, ficou comprovada a facilidade de encontrar conteúdos favoráveis a uma intervenção militar, o que provoca a reflexão sobre o fato de páginas e grupos que abordam conteúdos de História produzidos por professores/as e pesquisadores/as da área não serem apresentados imediatamente.

Diante disso, foi utilizado um novo filtro de busca, *ditadura nunca mais*, com a intenção de comparar o número de páginas ou grupos que apareceriam e, em seguida, observar a interação dos/das usuários/as e as publicações. Os grupos identificados com esse filtro possuem uma quantidade de membros relativamente semelhante aos grupos encontrados

com o filtro anterior, alguns com 48 mil membros, outros com 1,2 mil, 1,4 mil. Entretanto, as páginas relacionadas possuem poucas 'curtidas' e apenas quatro foram exibidas.

Ao exemplificar a busca por filtro simples, conclui-se que essa diversidade de narrativas históricas presente nas redes sociais reflete a exposição dos/das estudantes a diferentes perspectivas, as quais podem competir com a construção do conhecimento mediada pelos/as professores/as. Sem uma abordagem crítica em relação a essas tecnologias de informação, esses conteúdos podem ser apropriados como fontes oficiais e exercer influência na formação da consciência histórica dos/das alunos/as, por estarem relacionados ao cotidiano, dentro e fora da sala, e por estabelecerem uma dinâmica com as identidades individuais e coletivas no processo de preencher as lacunas das carências de sentido que acarretam ações na vida prática.

De acordo com Vani Kenski (2007), a Educação está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais e morais, baseando-se na integração social e individual. Sendo assim, para que essa integração ocorra, é necessário que os conhecimentos e os hábitos dos grupos nos quais se vive sejam ensinados e apreendidos. Em outras palavras, a Educação deve estar relacionada com o meio, os comportamentos e os conhecimentos produzidos em grupo e pelo grupo, de forma que a identidade seja uma de suas bases (KENSKI, 2007, p. 43).

Outro ponto de vista dessa Educação é abordar a sua íntima relação com as tecnologias na perspectiva da socialização da inovação. A partir do momento em que a inovação se expande, ela deixa de ser uma nova tecnologia para ser mais um elemento incorporado ao mundo do conhecimento e das habilidades, ou seja, quanto mais conhecidas as tecnologias, mais integradas à vida dos/das sujeitos/as elas se tornam. Daí uma das relações entre Educação e Tecnologia, pois "usamos muitos tipos de tecnologias para aprender e saber mais e precisamos da educação para aprender e saber mais sobre as tecnologias" (KENSKI, 2007, p. 44).

Pierre Lévy (1999), ao tecer argumentos sobre a relação entre ciberespaço e a Educação, afirma que toda reflexão acerca dos sistemas educacionais deve estar inserida, primeiro, na proposição da velocidade do surgimento e da renovação do saber; segundo, na lógica de que trabalhar significa dizer aprender, transmitir e produzir conhecimentos. E, terceiro, "o ciberespaço suporta tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas" (LÉVY, 1999, p. 157), envolvidas com a memória, a imaginação, a percepção, novos estilos de raciocínio e novas formas de acesso à informação. Isso é o que autor chama de "saber-fluxo", alterando o cerne da problemática da Educação e que implica em novos espaços de representação e produção de conhecimento.

Ao considerarmos a relação das tecnologias no ensino de História nesta lógica, até então, pensada por teóricos/as das tecnologias digitais e da Educação, faz-se necessário abordar a forma pela qual o aprendizado histórico é uma das dimensões e manifestações

da consciência histórica (RÜSEN, 2006), pois trata de reflexões contundentes sobre a importância da História, o cotidiano e o contexto escolar na vida prática. Isso inclui análises mais profundas do conhecimento histórico, como a História e suas funções expostas em opiniões públicas ou veiculadas por meio de TDICs que alcançam as massas, já que a consciência histórica é um horizonte, um lugar de aprendizagem histórica em si mesma, pois todas as ações humanas partem do sentido que se relaciona ao tempo (RÜSEN, 2006; CERRI, 2011).

Ademais, a consciência histórica é uma forma de pensamento que aplica a relação de indivíduos/as com a História, sobretudo quando esta fornece ou pretende oferecer os ali-cerces de orientação temporal na vida prática. Jörn Rüsen (2001) atribui a essa estrutura de ação o conceito de “narrativa”, pois as narrativas e as formas com que são utilizadas possuem capacidade normativa sobre a consciência histórica, que possui um estreito diálogo com a memória. No entanto, nem todas as narrativas têm esses efeitos, apenas aquelas que pretendem transmitir uma espécie de “moral da história”, na qual os/as sujeitos/as possam se orientar e justificar suas ações, seja pelas narrativas ou pelas experiências de vida.

Falar em consciência histórica implica uma definição propositadamente muito ampla de história, como tempo significado (ou, dizendo um modo um pouco diferente, experiência do tempo que passou por um processo de significação). Tempo não quer dizer passado. Consciência histórica não é memória, mas a envolve: o tempo significado é a experiência pensada em função do tempo como expectativa e perspectiva, compondo um sistema dinâmico. A consciência histórica não é definida aqui como conquista particular, mas como aquisição cultural elementar e geral, na qual os sujeitos fazem suas sínteses entre objeto e subjetivo, empírico e normativo” (CERRI, 2011, p. 48).

Nessa perspectiva, considerar a consciência histórica implica reconhecer que a História nas instituições escolares é um tipo específico de conhecimento histórico, que difere do conhecimento da academia. Daí a necessidade de a didática da História ocupar-se das formas da aprendizagem histórica, especialmente quando o conhecimento escolar e o conhecimento especializado são partes integrantes do que Luis Fernando Cerri (2011) e Jörn Rüsen (2006) nomeiam de “movimento social de pensar historicamente”, transformando-se em um estudo empírico da aprendizagem histórica, ao tratar da produção, da circulação e dos usos sociais da História, uma vez que aprender historicamente não é exclusivo da escola, mas também não ocorre sem ela.

Embora o ensino e a aprendizagem sejam processos relativamente autônomos, ambos são entendidos um em função do outro e devem se aproximar ao máximo dos cotidianos de domínio dos/das estudantes para que o objetivo da educação histórica seja efetivamente alcançado. A didática da Educação em História propõe seus objetivos e sua forma de educação histórica considerando o contexto político, social, cultural e institucional (RÜSEN, 2006, p. 9).

À medida que se colocam em evidência as profundezas da integração das TDICs na Educação, testemunha-se uma mudança sísmica na maneira como alunos/as aprendem e

também interagem com o mundo ao seu redor. Os parâmetros de relevância refletem essas tecnologias e seus efeitos nos processos de ensino e aprendizagem, vinculados às facilidades de acesso à informação, às interações e à produção colaborativa de conhecimento. No entanto, é crucial reconhecer os desafios colocados para as instituições e o ensino de História, em específico, a necessidade de lidar com o “saber-fluxo caótico”, expressão de Lévy (1999), com a sobrecarga de informações. Além disso, é importante promover uma Educação dentro das suas finalidades maiores, que, segundo Maria Luiza Belloni, é “formar cidadão competente para a vida em sociedade, o que inclui a apropriação crítica e criativa de todos os recursos técnicos à disposição desta sociedade” (BELLONI, 2009, p. 5-6).

As redes sociais e a formação da consciência histórica

Os resultados encontrados ao longo da pesquisa, que tinha como premissa responder às inquietações quanto as redes sociais e a formação da consciência histórica, foram alcançadas por meio de dois questionários online, via *Google Forms*, como instrumentos para coleta de dados, com abordagem qualiquantitativa, sob a perspectiva de Antônio Carlos Gil, de “traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas” (GIL, 2008, p. 121), e a metodologia de pesquisa denominada *Grounded Theory*, de Massimiliano Tarozzi (2011), também conhecida como Teoria Fundamentada dos Dados.

O primeiro instrumento de coleta de dados, denominado Questionário I, apresentou dez questões objetivas de múltipla escolha e também argumentativas. Os/As alunos/as foram questionados/as quanto ao uso das redes sociais e à frequência dessa navegação. Também foram interrogados/as sobre a utilização do Facebook como recurso didático em sala de aula pelo/a professor/a, bem como se os/as estudantes já viram e/ou compartilharam algum conteúdo de História no Facebook. Nas últimas questões, pedia-se que os/as estudantes citassem exemplos, quando a resposta fosse uma afirmação.

Já o Questionário II expôs sete publicações com informações em forma de textos e imagens sobre o período da ditadura civil-militar no Brasil, retiradas do Facebook. Em cada uma das postagens, os/as estudantes respondiam sobre a veracidade do conteúdo, justificando suas respostas ao indicarem os critérios utilizados nas suas avaliações.

Os/As estudantes que participaram desse estudo exploratório eram alunos/as do 1º e do 2º ano do Novo Ensino Médio de uma escola pública localizada na cidade de Uberaba/MG, com idades entre 15 e 18 anos e que já tiveram contato com o tema durante o 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais. A coleta de dados foi realizada entre os dias 29 de novembro e 15 de dezembro de 2023, logo após o deferimento do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP.

O *Google Forms* registrou 27 respostas no total. No entanto, três estudantes optaram por não participar da pesquisa. Quando não houve assentimento por parte dos/

das estudantes ou autorização dos responsáveis legais, os Questionários I e II não foram disponibilizados, conforme as normativas do Comitê de Ética. Portanto, os dados apresentados a seguir são resultados de 22 respostas, de 13 alunos/as do 2º ano do Ensino Médio e 9 alunos/as do 1º ano do Ensino Médio, sendo 12 alunas do gênero feminino, 9 alunos do gênero masculino e um/uma de gênero fluido.

De forma geral, o Questionário I reforçou o que já foi demonstrado em pesquisas brasileiras. Identificou-se que todos/as os/as 22 alunos/as participantes do estudo possuem perfis ativos nas redes sociais e costumam utilizá-las todos os dias, exceto por uma aluna, a Estudante 17, que respondeu utilizar redes sociais de uma a duas vezes por semana. Nove desses/as estudantes usam as redes sociais de 2 a 3 horas por dia, 7 alunos/as afirmaram que usam de 4 a 6 horas, e 5 alunos/as têm o hábito de navegar por 8 horas ou mais. Um aluno, o Estudante 23, utiliza a Internet por menos de 1 hora por dia. Também foi evidenciado que o Facebook está incluso entre os acessos, mas não se caracteriza como o preferido dos/das estudantes.

Além disso, nas análises detalhadas, foi possível concluir que os/as estudantes possuem uma presença ativa e uma consciência significativa nas redes sociais, com o Facebook ainda desempenhando um papel importante em suas vidas. Mesmo sendo comprovado que grande parte dos/das alunos/as não o utiliza diretamente em suas atividades escolares, ou que não tenha visto algum/a professor/a utilizando-o como recurso pedagógico, uma parcela significativa reconhece o potencial educacional da plataforma, especialmente quando se trata de aprender História. Também foi possível perceber a presença de uma visão crítica dos/das estudantes sobre os cuidados com as informações presentes nas redes sociais, principalmente em relação às *fake news* e à confiabilidade das fontes produtoras de informações compartilhadas na rede, como os exemplos citados pelos/as próprios/as estudantes.

“Sim, o Facebook pode ser utilizado como uma ferramenta complementar para aprender história. Grupos e páginas dedicados a tópicos históricos, discussões e eventos podem proporcionar uma troca de informações enriquecedora. No entanto, é importante verificar a credibilidade das fontes e manter uma abordagem crítica ao avaliar informações históricas na plataforma” (Estudante 27, 2023).

“Acho que depende muito porque as redes sociais podem tanto nos ajudar quanto nos afetar” (Estudante 18, 2023).

“Sim, no Facebook pode se achar diversas coisas sobre história, mas sempre deve tomar todo o cuidado para ver se é verdadeira ou não” (Estudante 10, 2023).

Adiante, será realizada uma análise dos resultados obtidos com o Questionário II, instrumento no qual foram apresentadas aos/às estudantes sete publicações sobre a ditadura civil-militar no Brasil retiradas do Facebook. Para trabalhar com esse material não foram consideradas todas as respostas justificadas nas publicações descritas no *Google Forms*, pois algumas tiveram que ser descartadas por não serem

relevantes para este estudo. Algumas das explicações quanto aos critérios utilizados para classificar os conteúdos como verdadeiros foram insuficientes, pois alguns/umas estudantes responderam com caracteres do tipo “.”, reafirmaram *sim* ou *não* sem justificativas ou responderam “não sei”. Uma média de duas a três respostas nesse sentido foram registradas nas sete publicações. Contudo, as escolhas pelo *sim* ou *não* sobre a veracidade dos fatos foram computadas nas porcentagens, por serem consideradas posicionamentos, mesmo sem justificativas.

Para essas análises, os conteúdos de cada uma das publicações não foi examinado, uma vez que o objetivo foi observar a interação e o comportamento dos/das estudantes diante do que lhes foi apresentado. Assim, as investigações se concentraram nas respostas e nos argumentos que sustentavam os seus posicionamentos, quando confrontados/as com discursos históricos com os quais já tiveram contato no 9º ano. Isso se deve ao fato de que, segundo Jörn Rüsen, “a forma da abordagem da narrativa histórica influencia os objetivos da aprendizagem histórica sobre o passado, assim como a aplicação desse conhecimento na vida prática” (RÜSEN, 2016, p. 89). A narrativa histórica é entendida como um aspecto que também constitui a compreensão sobre a História. O pensar historicamente está relacionado ao entendimento do presente e do futuro com base no passado, e essa prática não está limitada à História enquanto ciência, pois o pensamento histórico é uma atividade cotidiana da humanidade, “Nele se exprime a consciência histórica” (RÜSEN, 2016, p. 102).

O pensamento histórico funciona como uma janela para a História quanto à percepção do passado. Nesse sentido, é crucial considerar os elementos constitutivos do que Rüsen considera como componentes estéticos, políticos e cognitivos da cultura histórica, os quais influenciam a formação da consciência histórica. Portanto, as análises dos resultados do Questionário II seguiram essa lógica, pois o “conceito de cultura histórica aborda um fenômeno que caracteriza, há tempos, o papel da memória histórica no espaço público” (RÜSEN, 2016, p. 55). Ou seja, a cultura histórica estabelece um conjunto de componentes que arquitetam a memória coletiva, abrangendo aspectos do espaço social comum, junto aos elementos que possuem funções educativas e culturais. Ela vai além da simples narrativa de eventos do passado, ao envolver diferentes esferas da sociedade, proporcionando diversas outras formas de interação e reflexão sobre a História. Assim, “a cultura histórica é uma manifestação da consciência histórica na sociedade, fundamentada em três dimensões: a estética, a política e a cognitiva, pautadas por princípios de geração de sentidos inter-relacionados, cujo princípio integrador é o sentido histórico” (RÜSEN, 2013, p. 523). E, “além de interconectadas, essas dimensões também se complementam. É nesta complementação que ocorre a ação cultural da consciência histórica, atribuída como rememoração histórica” (RÜSEN, 2016, p. 72).

Desse modo, as presenças de manifestações políticas e estéticas não se fazem alheias à memória histórica. “A dimensão estética está relacionada à estetização da memória

histórica, a dimensão política à politização, e a dimensão cognitiva à construção de sentido e à ideologização da cultura histórica” (RÜSEN, 2016, p. 73). Assim, as redes sociais podem ser entendidas aqui como espaços de desenvolvimento da cultura histórica, compreendendo-a como lugar de pensamento histórico sob a influência de vários fatores do pensar, do sentir, do conhecer, do valorizar, do ato de crer, de atemorizar, entre outros (RÜSEN, 2015).

A partir dos resultados obtidos no Questionário II, sobre avaliação e comportamentos dos/das alunos/as diante dos conteúdos sobre a ditadura no Brasil em sete publicações retiradas do Facebook, pôde ser observada uma compreensão multifacetada em relação ao período histórico. Nas argumentações dos/das estudantes, houve uma predominância da dimensão estética. Isso significa dizer que foi possível perceber que a memória coletiva manifestada pelo pensamento histórico é embasada por uma representação de símbolos e aspectos visuais dos conteúdos apresentados.

Nas publicações com relatos mais detalhados ou que mencionaram supostas autorias, os/as estudantes construíram suas justificativas a partir da quantidade de dados estatísticos apresentados pelos comentários. Nas postagens com imagens, como a Publicação I, com comentário de um/uma internauta que postou a foto de uma pessoa idosa segurando um cartaz com a frase “Não fui torturada! Sou de 1920! Eu sobrevivi ao regime militar!!! Porque não matei, não assaltei bancos, não explodi carros e muito menos roubei armas!”, e a Publicação VI, que exibiu uma imagem com o compilado de quatro fotografias de crianças com o carimbo do DOPS e a seguinte legenda: “Queremos intervenção militar e volta do AI-5!! Na ditadura só sofreu quem era terrorista ou vagabundo’ Realidade:”, foram destacados dados presentes no cartaz e nas fotos de crianças torturadas pela ditadura, demonstrando sensibilização pelo que foi visto.

Na Publicação I, 15 dos/das 22 estudantes consideraram a informação do cartaz como verdadeira, justificando-o da seguinte forma: “*Eu cheguei a essa conclusão, pelo cartaz escrito ‘Eu sobrevivi ao regime militar’*” (Estudante 2, 2023); “*Analisei a imagem e os contextos da frase*” (Estudante 11, 2023); “*Por causa da legenda e do texto*” (Estudante 26, 2022). E, na Publicação IV, para 17 estudantes, o conteúdo da postagem é coerente, utilizando como critérios: “*Baseado nas imagens apresentadas no post e em diversos relatos que existem de pessoas que sofreram durante a ditadura, não eram apenas ‘bandidos e vagabundos’ que eram vítimas de tortura, muitos inocentes também eram presos e torturados, e infelizmente isso também inclui crianças*” (Estudante 17, 2023); “*O próprio documento (as fotos) somado ao fato de que coisas ruins realmente aconteceram com as crianças na época do regime militar*” (Estudante 21, 2023).

Ainda assim, pode-se identificar nuances das dimensões políticas e cognitivas, analisadas em algumas respostas, como as das Estudantes 16 e 17, que se mantiveram consistentes ao longo das suas avaliações nas sete publicações. Suas argumentações demonstraram uma aproximação com o que a História ensina sobre o período ditatorial no Brasil. Nesse sentido, pode-se concluir que as respostas dos/das estudantes

demonstraram uma complexidade do pensamento histórico em relação a essas dimensões da cultura histórica. Ao mesmo tempo, eles/elas evidenciaram em suas complementações uma mistura de aspectos característicos da dimensão estética e da dimensão cognitiva. Isso representa um dado interessante quanto a interpretação e construção de sentido histórico dentro do desenvolvimento da consciência histórica desses/as alunos/as.

Embora exista maior percepção da dimensão estética, isso exemplifica a influência do sentir, do ato de crer, do valorizar e do conhecer, ao destacar os sentidos observados, principalmente emoções, opiniões, atributos identificados pelas imagens e pelos dados apresentados nos textos dos comentários. Contudo, essa ênfase na dimensão estética, em detrimento da dimensão cognitiva, evidencia um desafio para a abordagem crítica e fundamentada de eventos históricos. Isso ocorre porque, segundo Jörn Rüsen, “a estetização da História pode contribuir para déficits na orientação do pensamento histórico, político e cognitivo, de forma que a base de argumentação fique debilitada ao abordar a experiência histórica” (RÜSEN, 2016, p. 73).

Não se pode negar que a própria aparência dos conteúdos proporciona uma representação sobre a História intimamente ligada às sensações. Parte dessas interações pode ser inserida na vida prática desses/as estudantes por conta das narrativas que desempenham um papel fundamental na rememoração histórica, na qual a cultura histórica e a formação da consciência histórica estão interconectadas, agindo na formulação dos argumentos e exercendo uma atuação na alteração dos sentidos históricos construídos – portanto, influenciando a formação da consciência histórica. Afinal, é nas ações culturais da consciência histórica, permeadas pelas dimensões estéticas, políticas e cognitivas da cultura histórica, que a rememoração acontece (RÜSEN, 2016).

O desafio que se percebe com este estudo é que os/as estudantes interagem com os conteúdos apresentados, expressando posicionamentos instigados ou não, caracterizando a internet e as redes sociais como parte de suas vidas cotidianas. Esses elementos auxiliam a identificar o desenvolvimento do pensamento histórico na busca de orientação no tempo e no preenchimento das carências de sentidos dos/das estudantes, o que está efetivamente relacionado à formação da consciência histórica. Ao comentar a complexidade das relações entre a memória histórica e a consciência histórica, Jörn Rüsen (1994) destaca aspectos que vão além das narrativas típicas, de imagens e símbolos, por exemplo. Para o autor, esses fatores não são histórias por si mesmos, mas desempenham uma ação crucial na atividade memorativa da consciência histórica.

Não são histórias, mas as geram. Como portadores de sentido (semióforas) fascinam a consciência histórica, mas não levam e nem condensam em si mesmos as histórias, ainda que estas sejam contadas mediante sua força simbólica. Os símbolos arquetípicos podem ter uma função importante na interpretação histórica da experiência do tempo em seu papel de modelos interpretativos; podem ser transmissores de significado e geradores de sentido na interpretação temporal, sem que seu significado – e isso é decisivo – esteja organizado narrativamente (RÜSEN, 1994, p. 9).

Considerando tais afirmações, a maioria das respostas obtidas comprovou a necessidade de uma base sólida de conhecimento histórico. As respostas vagas, a ausência de respostas, a presença massiva da dimensão estética, as incertezas para justificar as avaliações ou a aceitação das narrativas apenas pelo que foi apresentado e a alteração das percepções históricas são exemplos dessa carência de orientação.

Em última análise, esses resultados reforçam a importância de trabalhar um equilíbrio entre as três dimensões da cultura histórica, considerando que a formação da atribuição de sentido histórico exige uma compreensão eficaz sobre os eventos históricos. Embora os/as estudantes tenham refletido sobre a confiabilidade dos conteúdos presentes no Facebook e destacado a importância das fontes como embasamento de narrativas, manifestando níveis de uma visão crítica em relação às redes sociais, ainda assim, a relevância da literacia histórica testemunha a importância da educação histórica. Além disso, é fundamental ressaltar a responsabilidade de cada indivíduo/a ao interpretar e comparar conteúdos relacionados à História em ambientes digitais.

Cabe lembrar que, dos resultados obtidos no Questionário II, a quantidade de alunos/as que apresentaram um conhecimento histórico para refutar elementos presentes nas publicações ou que reconheceram dados reais pertencentes à História do período foi escassa. A maioria dos/das estudantes construiu suas percepções somente com o material retirado do Facebook.

A estrita relação entre o aprendizado histórico efetivo e a formação da consciência histórica consiste no fato de que aprender História vai além do mero acúmulo de conhecimento de fatos ou acontecimentos do passado, seja na História do Brasil ou do restante do mundo. De acordo com Maria Auxiliadora Schmidt, “o conhecimento que os estudantes precisam adquirir deve ser construído sobre uma base de racionalidade histórica, enquanto os processos cognitivos devem refletir a epistemologia da ciência da História. Uma maneira de estabelecer essa conexão seria o trabalho com as fontes históricas, de modo a extrair conhecimento histórico por meio delas, porque isto é capacitar os estudantes a uma literacia histórica” (SCHMIDT, 2009, p. 29).

A história faz-se pela interpretação cruzada de fontes; é necessário que os alunos aprendam progressivamente vários níveis de leitura do que é ou não é dito, em fontes diversificadas na forma e no conteúdo, e argumentem sobre a sua validade com critérios objetivos – uma competência essencial não só para a História como para a literacia em todas as dimensões. Necessário se torna também que os professores reflitam sobre esta competência essencial e os meios de a desenvolver nas suas aulas (BARCA, 2006, p. 186).

Assim, em concordância com a pesquisadora Isabel Barca (2006), refere-se aqui à capacidade de os/as estudantes desenvolverem interpretações e análises críticas de fontes históricas. O que se encontra no Facebook também são indícios do tempo em que se vive, são documentos que evidenciam acontecimentos, mas nem sempre

são produzidos por historiadores/as. Portanto, destaca-se a importância da literacia histórica como uma forma de refletir sobre o equilíbrio entre as três dimensões da cultura histórica na abordagem e na compreensão mais profunda e fundamentada dos eventos históricos, uma habilidade essencial para a formação da consciência histórica. A dinâmica da consciência histórica se faz da relação entre indivíduos/as e a História, pois ela oferece as bases para a orientação temporal na vida prática. Segundo Rüsen (2001), as narrativas são estruturas de ação e suas formas de abordagem possuem funções importantes na consciência histórica, especialmente os tipos de narrativas que pretendem fornecer uma “moral da história”, em que os/as sujeitos/as possam se orientar a partir dessas narrativas ou pela própria experiência de vida. As narrativas exercem uma relação intrínseca com a memória.

Considerações finais

Entender que o ensino de História possui uma função social de longa duração envolve a relação que a disciplina estabelece ao lidar com a formação da consciência histórica de indivíduos/as, que materializarão a História na vida prática ao recorrerem ao pensamento histórico e à educação histórica, construída tanto pela ação do/da professor/a quanto pelos elementos integrantes da cultura histórica presente no contexto em que estão inseridos/as. E, em meio a esta dinâmica, deve-se considerar o papel das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

Esta pesquisa em particular, no seu exercício de contribuir para a reflexão trazida por Luis Fernando Cerri (2011) – quem acreditamos que somos depende de entender quem fomos – evidencia que, diante dos desafios impostos pela participação do meio externo na formação da consciência histórica, as redes sociais exercem uma influência significativa.

No entanto, uma preocupação em relação à prática dessas percepções críticas dos/das estudantes tornou-se um alerta, evidenciando que a maioria dos/das alunos, na ação de construir um pensamento histórico sobre a ditadura civil-militar no Brasil, baseou seus critérios de avaliação em entendimentos pessoais influenciados por sentimentos, emoções e opiniões partindo de símbolos e elementos visuais restritos aos comentários do Facebook apresentados. Sendo assim, propor análises sobre o avanço do conservadorismo na Educação implica observar como discursos de representantes políticos/as, como o ex-presidente Bolsonaro, impactam o ensino de História e a formação da consciência histórica, pois suas falas provocaram ações individuais e conteúdos reproduzidos pelas mídias em geral. Isso revela uma capacidade simbólica que pode ser usada como critério na construção de um pensamento histórico, por exemplo, como foi o caso dos/das estudantes desta pesquisa, que recorreram à hegemonia da dimensão estética dos conteúdos como fundamento.

As considerações finais deste estudo demonstram uma série de aspectos relevantes sobre as percepções e interpretações dos/das alunos/as ao se depararem com conteúdos históricos nas redes sociais. Elas ressaltam os desafios enfrentados no ensino de História ao constatar a potencialidade das múltiplas perspectivas das narrativas históricas que agem sobre a formação da consciência histórica. Isso porque o entendimento da própria cultura permeia as relações do aprendizado histórico, cujo propósito é a compreensão efetiva da História como ferramenta de apoio para a atuação na vida prática. Esse entendimento está intrinsecamente conectado à didática da História, ao trabalhar a consciência histórica objetivando uma literacia histórica crítica que considere as tecnologias digitais. Caso contrário, o papel social da História em formar cidadãos/ãs críticos/as, com habilidades e competências para agir no mundo, a partir do entendimento de si e dos/das outros/as, não terá um resultado satisfatório na formação das 'identidades razoáveis' ou na garantia da autonomia do ser social.

Recebido em: 15/08/2024; Aprovado em: 15/10/2024.

Notas

- 1 Para saber mais e ter acesso ao vídeo da Plenária, ver: PODER360. Há 5 anos, Câmara abria impeachment de Dilma e Bolsonaro louvava Ustra. *Poder360*, Brasília, 17 de abr. de 2021. Disponível em: <<https://www.poder360.com.br/governo/ha-5-anos-camara-abria-impeachment-de-dilma-e-bolsonaro-louvava-ustra/>>. Acesso em: 20 jan. 2023.
- 2 Uma definição de *História Difícil*, segundo Bodo Von Borries (2011), é aquela que gera uma culpa histórica, tornando-se uma 'história pesada', que evoca sentimentos de arrependimento, responsabilidade, vergonha e luto histórico, como o holocausto e o nazismo para alemães e alemãs. Mas, ainda assim, precisam ser analisadas e apreendidas, pois o 'luto' também caracteriza um fato histórico. Por isso, os/as sujeitos/as se escolarizam.

Referências

BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. *Educar em Revista*, Curitiba, n. esp., p. 93-112, 2006.

BELLONI, Maria Luiza. *O que é mídia-educação*. 3 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BORRIES, Bodo Von. Coping with Burdening History. In: BJERG, Helle; LENS, Claudia & THORSTENSEN, Erik. *Historicizing the Uses of the Past: Scandinavian Perspective of History Culture, Historical Consciousness and Didactics of History Related to World War II*. Bielefeld: Transcript Verlag, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC, 2018.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

- CERRI, Luis Fernando. *Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.
- CETIC.BR. Tic Kids Online Brasil 2023: Crianças estão se conectando à Internet mais cedo no país. *Cetic.br*, 24 out. 2023. Disponível em: <<https://cetic.br/pt/noticia/tic-kids-online-brasil-2023-criancas-estao-se-conectando-a-internet-mais-cedo-no-pais/>>. Acesso em: 13 nov. 2023.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologia: o novo ritmo da informação*. Campinas, SP: Papirus, 2007.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- PANTOJA, Bruno Amorim. *O facebook como ferramenta pedagógica no ensino de história*. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Pará, Ananindeua, 2019.
- RESENDE, Murilo José. *O pensamento histórico em redes hipertextuais*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- RÜSEN, Jörn. *¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia*. Tradução de F. Sánchez e Ib Schumacher. 1994. In: *Cultura Histórica*. Disponível em: <http://www.culturahistorica.es/ruesen/cultura_historica.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2023.
- RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa-PR, v. 1, n. 2, p. 07-16, jul-dez. 2006.
- RÜSEN, Jörn. Formando a consciência histórica – por uma didática humanista da História. *Antíteses, [S. l.]*, v. 5. n. 10. p. 519-536, 2013.
- RU©SEN, Jörn. *Teoria da história: uma teoria da história como ciência*. Curitiba: Editora UFPR, 2015.
- RÜSEN, Jörn. *Contribuições para uma teoria da didática da história*. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora & MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs.). Curitiba: W. A. Editores Ltda., 2016.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognição histórica situada: Que aprendizagem histórica é essa? In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora & BARCA, Isabel (Orgs.). *Aprender história: perspectivas da educação histórica*. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2009, p. 21-51.
- TAROZZI, Massimiliano. *O que é grounded theory: metodologia de pesquisa e de teoria fundamentada nos dados*. Petrópolis, RJ: Vozes. 2011.

Injúrias, suicídio e neoconservadorismo: *narrativas escolares de estudantes LGBTQIPA+*

Insults, suicide and neoconservatism:
school narratives of LGBTQIPA+ students

Insultos, suicidio y neoconservadurismo:
narrativas escolares de estudiantes LGBTQIPA+

 **BRENO RAFAEL DA COSTA***

Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia – MG, Brasil.

 **VAGNER MATIAS DO PRADO****

Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia – MG, Brasil.

RESUMO: Este artigo problematiza modos pelos quais o neoconservadorismo corrobora a produção de processos de sofrimento e enredos suicidas em estudantes LGBTQIPA+. Dialogamos com enunciados de dois jovens universitários com expressões de sexualidade e gênero não normativas, a respeito de suas experiências de escolarização e o suicídio. Recorremos a teorizações pós-estruturalistas do campo educacional e a estudos socioculturais sobre o autoextermínio. Interrogamos como o neoconservadorismo e o neoliberalismo penetram as culturas escolares e configuram-se em terreno hostil, propício a injúrias contra estudantes LGBTQIPA+. Tais injúrias são capazes de (de)formar as subjetividades desses/as estudantes, possibilitando a constituição de processos suicidas. Os enunciados permitiram uma reflexão sobre a potência da escolarização pública em promover acordos entre sujeitos/as e grupos diferentes e, de tal forma, constituir-se como um espaço seguro a alunos/as LGBTQIPA+.

Palavras-chave: Suicídio. Escolarização. Neoconservadorismo.

* Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. *E-mail:* <b.rafacosta@gmail.com>.

** Doutor em Educação. Professor da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. *E-mail:* <vagner.prado@ufu.br>.

ABSTRACT: This article problematizes the ways in which neoconservatism corroborates the production of processes of suffering and suicidal stories among LGBTQIPA+ students. We engage with narratives by two young university students with non-normative expressions of sexuality and gender, regarding their experiences of schooling and suicide. We draw on post-structuralist theories from the educational field and sociocultural studies on self-extermination. We question how neoconservatism and neoliberalism penetrate school cultures and configure themselves in hostile terrain, conducive to insults against LGBTQIPA+ students. Such insults are capable of (de)forming the subjectivities of these students, enabling the constitution of suicidal processes. The narratives allowed a reflection on the power of public schooling to promote agreements between different subjects and groups and, then, constitute itself as a safe space for LGBTQIPA+ students.

Keywords: Suicide. Schooling. Neoconservatism.

RESUMEN: Este artículo problematiza cómo el neoconservadurismo corrobora la producción de procesos de sufrimiento y enredos suicidas en estudiantes LGBTQIPA+. Dialogamos con testimonios de dos jóvenes universitarios con expresiones no normativas de sexualidad y género respecto de sus experiencias escolares y de suicidio. Recurrimos a teorizaciones postestructuralistas del campo educativo y estudios socioculturales sobre el autoexterminio. Cuestionamos cómo el neoconservadurismo y el neoliberalismo penetran en las culturas escolares y constituyen un terreno hostil, propenso a insultos contra los estudiantes LGBTQIPA+. Tales agravios son capaces de (de)formar las subjetividades de estos estudiantes, posibilitando la formación de procesos suicidas. Los enunciados permitieron reflexionar sobre el poder de la escuela pública para promover acuerdos entre diferentes sujetos/as y grupos y, de tal manera, constituir un espacio seguro para los estudiantes LGBTQIPA+.

Palabras clave: Suicidio. Escolarización. Neoconservadurismo.

Introdução

Lucas Santos, de 16 anos, após receber uma enxurrada de comentários LGBTfóbicos em seu perfil no *TikTok* por ter postado um vídeo em que simulava um beijo com seu melhor amigo, consuma seu suicídio¹, no dia 03 de agosto de 2021. Na noite de 12 de outubro de 2023, Karol Eller, influencer bolsonarista, conhecida por divulgar e participar de processos conhecidos como ‘cura gay’ em igrejas fundamentalistas, escreve em seu Instagram, minutos antes de se matar, que havia “*perdido a guerra*”, cansada de “*lutar por pátria!*”². Ainda no ano de 2018, no dia da vitória eleitoral do ex-presidente da República Jair Messias Bolsonaro, Eduardo, um jovem universitário gay (sobre quem falaremos mais adiante), estudante do 9º ano em uma instituição confessional, recebe a seguinte mensagem de outro aluno de sua turma: “*Agora a gente vai poder matar gente igual a você*”. Passam-se alguns dias desta mensagem e Eduardo tenta suicídio.

Nos parece que há algo em comum entre esses três casos. Algo que atravessa e produz o desejo de suicídio em três sujeitos/a que, embora distintos/a em alguns marcadores sociais, são subjetivados/a a partir de uma mesma racionalidade política: o neoconservadorismo. O neoconservadorismo estadunidense, para Wendy Brown³ (2006) – cuja análise que não se distancia tanto de elementos do neoconservadorismo brasileiro (SILVA, 2022) – precisa ser interpretado a partir dos seus nós com o neoliberalismo, uma vez que ambas as racionalidades políticas atuam na produção de um tipo particular de sujeito/a: aquele/a que não concebe a democracia como princípio. Em sua visão, tal forma de governo deveria, na verdade, ser extinta e dar lugar a replicações discursivas de dogmas morais religiosos, em uma verdadeira guerra àquelas vidas que destoam das premissas do Estado neoconservador e neoliberal (BROWN, 2006; SILVA, 2022; SEFFNER, 2022). Dois dos exemplos mais vívidos dos avanços do neoliberalismo e do neoconservadorismo e seus nós são o movimento nomeado Escola Sem Partido – ESP e a retórica da chamada ‘ideologia de gênero’ (MIGUEL, 2016).

De gêneses distintas, o ESP e a ‘ideologia de gênero’ negam premissas do pluralismo democrático e, pautados em uma retórica simplista e hiperbólica, denunciam falsamente a educação pública como objeto de perigo à segurança dos valores morais “indispensáveis” à vida em sociedade (JUNQUEIRA, 2018). Para Rogério Junqueira (2018), a ‘ideologia de gênero’ tornou-se um artifício capaz de catalisar violências e, ao mobilizar uma série de agentes e instituições, transforma-se em uma poderosa ofensiva contra aqueles/as que defendem o relativismo cultural, o diálogo, o pluralismo de ideias, as diferenças sexuais e de gêneros, os direitos reprodutivos e todos aqueles outros direitos que se opõem ao neoconservadorismo. O atual conservadorismo distingue-se dos ‘outros’ conservadorismos, diz Flávia Biroli, não ao “conteúdo, mas aos padrões de mobilização, ao reforço a tendências iliberais, à sua contribuição para justificar medidas autoritárias e naturalizar as desigualdades” (BIROLI, 2019, p. 85) O neoconservadorismo, como veremos, constitui-se

de elementos que fortalecem a agenda neoliberal, e vice-versa, produzindo e reiterando discursos que ganham terreno no cotidiano escolar e são capazes de construir um palco de hostilidades, inseguranças e discriminações contra aqueles/as produzidos/as como diferentes (BIROLI, 2019; SILVA, 2022; SEFFNER, 2020).

É nesse palco propício a violências que os processos suicidas podem ser analisados. Não podemos olhar para os dados construídos pela Organização Mundial da Saúde (2019), organização que registra um óbito por suicídio a cada 35 segundos no mundo e desconsiderar os aspectos políticos e culturais da produção deste acontecimento. Não podemos olhar para trabalhos como os de Fernando Teixeira-Filho, Carina Rondini e Juliana Bessa (2011), Neury Botega (2015) e Ítala Chinazzo *et al.* (2021), responsáveis por indicarem altas taxas de tentativas de suicídio entre sujeitos/as lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, *queer*, intersexuais, pansexuais e assexuais – LGBTQIPA+, sem problematizar os contextos produtores de tais enredos de sofrimento.

Luana Lima (2022), valendo-se das provocações de Achille Mbembe (2018), compreende o suicídio como um *ethos* do próprio neoliberalismo, que, fermentado em solo colonial, é resultante das políticas de morte, ou seja, a necropolítica. Nessa lógica, certos/as sujeitos/as são marcados/as para morrer. Quando não assassinados/as pelo Estado, incorporam o desejo – social – de não mais existir. A autora ainda questiona: “pode ser o suicídio um retrato da inimizade, como racionalidade política e modo de subjetivação, retornada e hospedada em si, espelho de uma relação bélica consigo mesmo?” (LIMA, 2022, p. 102).

As inimizades, marcadamente produtos das racionalidades neoconservadora e neoliberal, emergem no cotidiano escolar (SEFFNER, 2015; 2022). Nessa esteira, não raro são alvo de agressões, piadas e exclusões nas escolas os/as estudantes LGBTQIPA+ (JUNQUEIRA, 2014; PICHETTI & SEFFNER, 2017; TEIXEIRA-FILHO, RONDINI & BESSA, 2011), mesmo público que a ofensiva neoconservadora insiste em retratar como inimigos/as, desejando e produzindo políticas de morte direcionadas a seus corpos (SEFFNER, 2022; JUNQUEIRA, 2018). Nesse sentido, não teria o suicídio, na esteira da interrogação de Lima (2022), relação com modos de subjetivação oriundos das racionalidades políticas? Seria possível pensar o suicídio de sujeitos/as LGBTQIPA+, entre inúmeros outros fatores, como efeito das experiências que (de)formam suas subjetividades? Como o cotidiano escolar, em um ‘caldo cultural’ tradicionalista, religioso, familista e neoliberal, constitui as vidas de estudantes LGBTQIPA+? E, por fim, teriam essas experiências escolares, quando permeadas por violências e inimizades, relações com o autoextermínio?

Postas essas provocações introdutórias, este artigo, resultante de uma dissertação de mestrado em Educação, pretende problematizar modos pelos quais a ofensiva neoconservadora, ao autorizar cenas de injúria na Educação Básica direcionadas a estudantes LGBTQIPA+, pode produzir, em meio a tensões, fissuras e resistências, enredos suicidas.

Para isso, contamos nossos *Caminhos metodológicos* e, em sequência, na subseção intitulada *Injúrias escolares em contextos e efeitos* traçamos um panorama, com auxílio da narrativa de

Eduardo, sobre como postulados neoconservadores podem traduzir-se em um contexto que possibilita um “mundo de injúrias” (ERIBON, 2008) – neste caso, ‘escolas de injúrias’ – e, com isso, possibilita também enredos de sofrimento em que o suicídio emerge como opção. Na sequência, em *Suicídio e escolarização: da injúria à prevenção*, seguimos problematizando, agora com auxílio dos enunciados de Apollo, como as injúrias, ao forjarem subjetividades despotencializadas, corroboram a produção do suicídio. A narrativa de Apollo permite, ainda, a construção de provocações introdutórias quanto ao papel que a escolarização pública e laica, na contramão dos interesses privatistas e religiosos, pode vir a ter na construção de espaços seguros às vidas não-heterossexuais e trans. Assim, a discussão teórica está imbricada às análises das narrativas de Eduardo e Apollo, não havendo fragmentação entre as provocações teóricas e os resultados da investigação na estrutura deste artigo.

Caminhos metodológicos

Não são poucas as pesquisas produzidas pelos saberes biomédicos, psicológicos e sociológicos que têm procurado respostas às ‘causas’ do autoextermínio, por intermédio de dados quantitativos póstumos a quem consumou o ato (DURKHEIM, 2000; BOTEGA, 2015). Na contramão desses trabalhos, concebemos o suicídio como um acontecimento complexo, permeado de curvas, tensões, de difícil datação, categorização e, de tal forma, construído em vida (LOPES, 2013). É, de certa forma, um processo difícil no qual se possa fixar início e fim, mas que se produz nas relações sociais, interpeladas por normas culturais e efeitos de verdade (NAGAFUCHI, 2019). Logo, a escolha da abordagem qualitativa mobilizada neste trabalho justifica-se pela urgência em produzirmos outros olhares para as experiências que ocorrem em vida e, de algum modo, possuem relação com o processo suicida.

Na esteira da concepção antropológica de suicídio defendida no trabalho de Thiago Nagafuchi, nossa intenção é produzir “uma tentativa de inserir mais elementos e categorias de análise para uma compreensão que supere o senso comum e colabore para retirar o suicídio da esfera dos temas tabu em nossa sociedade” (NAGAFUCHI, 2019, p. 103), não sinalizar verdades universais. Desse modo, olhamos para as experiências de escolarização e para elementos das chamadas “culturas escolares” (SEFFNER, 2020) enquanto instâncias responsáveis por nos (de)formar subjetivamente. Para isso, após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, conduzimos entrevistas com estudantes universitários/as autodeclarados/as gays, bissexuais, pansexuais, transexuais e não-binários.

Este artigo é composto pelos enunciados de Eduardo, jovem gay, cisgênero, branco e discente do curso de Pedagogia; e de Apollo, não-binário, pansexual, amarelo e estudante de Filosofia, uma vez que ambos estabeleceram em suas narrativas relações entre a escolarização e suas respectivas tentativas de suicídio. Os nomes são fictícios e foram

escolhidos por eles⁴ no momento da entrevista. Eduardo e Apollo responderam voluntariamente a um questionário divulgado pelas mídias sociais do grupo de pesquisa que nós, pesquisadores, integramos. O questionário tinha o intuito de traçar o perfil socio-demográfico e escolar de universitários/as LGBTQIPA+ que desejassem conceder uma entrevista sobre as possíveis relações entre o processo de escolarização e o suicídio.

As análises e debates propostos aqui fazem o exercício de pensar categorias responsáveis por sustentar incômodos e construir mecanismos capazes de articular os processos de escolarização e a processualidade suicida, a partir do arcabouço teórico inaugurado pelo pós-estruturalismo. Por essa razão, optamos por conceber aqui a verdade com *v* minúsculo, não como uma categoria universalmente impositiva, mas forjada na e a partir da linguagem (NAVASCONI, 2019). Além do mais, não é possível classificar rigidamente os suicídios sob o risco de estigmatização (NAGAFUCHI, 2019). O processo suicida não é um caminho linear capaz de ser delimitado com exatidão e, por isso, optamos por um exercício analítico que nos aproxima das interpretações sobre o discurso fornecidas por Michel Foucault (1996). De tal forma, não temos a preocupação em evidenciar a origem da narrativa, mas sim em contar como as experiências dos/as participantes foram constituídas e como as reverberações da produção da subjetividade ocorrem, muitas vezes, de forma despotencializadora e suprimida pela injúria (ERIBON, 2008).

Procuramos, nessa lógica, mobilizar a literatura do campo educacional sobre gênero e sexualidade, junto aos saberes socioculturais do campo dos estudos sobre suicídio, para problematizar os discursos que, ao atravessarem os/as entrevistados/as, compuseram suas experiências escolares.

Injúrias escolares em contextos e efeitos

“Bom, no final do nono ano a gente fez uma viagem né, de formatura, aí foi a galera da sala e tals, e tinha aquele menino que eu te falei mais cedo. Ele até me ameaçou de morte. Isso tinha sido depois da eleição do Bolsonaro. Esse ocorrido da ameaça foi no dia da eleição que ele me mandou uma mensagem falando “Olha, agora a gente vai poder matar gente igual você. Fica esperto.

[...]

Eu fiquei com medo no dia, mas depois de um tempo entrou na minha cabeça que aquele mané não ia fazer nada. Mas eu fiquei com bastante medo na época. Enfim, esse medo era uma coisa mais geral, acho que esse medo todo mundo sentiu depois que ele foi eleito”. (EDUARDO, 2023).

O trecho acima corresponde a uma fala de Eduardo, que contou ter ficado com “*bastante medo*” da mensagem que recebeu de outro estudante. Acredita, ainda, “*que esse medo todo mundo sentiu depois*” de Jair Messias Bolsonaro ter sido eleito, no ano de 2018. No recorte, o jovem está contando sobre uma de suas experiências durante o período em que cursou

o Ensino Médio em uma escola confessional. Essa e outras cenas de agressões, em que as piadas e os insultos se faziam presentes e cotidianamente reiterados, marcaram a subjetividade do jovem. Para Vanice Sargentini (2017), no entanto, nem todo insulto se transfigura em uma agressão: é preciso existir um contexto. E qual é o contexto (sobre)posto na narrativa de Eduardo?

O presidente então eleito, autor das frases “seria incapaz de amar um filho homossexual”⁵ e “Peço a Deus que o Brasil não sinta as dores do comunismo”⁶, é a mais caricata representação de uma política que funde a racionalidade neoliberal ao tradicionalismo conservador. Com sua vitória, ganharam também as políticas neoconservadoras e neoliberais na instauração de uma situação de insegurança às vidas que desrespeitavam tais moralidades, como vidas LGBTQIPA+.

As racionalidades políticas neoliberal e neoconservadora podem ser compreendidas, na esteira da argumentação de Fernando Seffner, como “um conjunto de práticas, de normas regulatórias, de narrativas e de valores éticos e morais” (SEFFNER, 2020, p. 6). Mobilizamos tais conjuntos na fabricação de comportamentos e ao interpretar comportamentos de outros sujeitos/as, além de “atribuir a algumas vidas a possibilidade de vidas que valem a pena serem vividas, e a outras como vidas que não são dignas de viver” (SEFFNER, 2020, p. 6). Considerar o neoconservadorismo e neoliberalismo como racionalidades nos permite entender um agrupamento de elementos que incidem na formação dos/das sujeitos/as (BROWN, 2006).

Para Brown (2006), o neoconservadorismo concebe o Estado e sua política como agente de moralidades religiosas. O Estado neoconservador pauta-se, para a autora, em uma teologia marcadamente cristã de apelo popular e de produção de antagonismos morais entre “bons” e “maus” cidadãos. Para Biroli (2019), a definição identitária pública do neoconservadorismo se constrói, inclusive, em oposição aos feminismos e suas pautas, como a defesa das livres expressões sexuais e de gêneros. Já o neoliberalismo, para Wendy Brown (2006), ao contrário do neoconservadorismo – que prevê a aniquilação das diferenças culturais pela cristalização do tradicionalismo cristão nacionalista –, concebe o Estado e os/as sujeitos/as a partir da lógica empresarial, prevendo a eliminação das fronteiras culturais e nacionais ao submeter tudo à cultura financeira. As racionalidades, diz Brown (2006), produzem ainda efeitos nas condições pelas quais os/as sujeitos/as adquirem inteligibilidade e convergem, sobretudo na construção de um tipo particular de sujeito/a.

Esse/a sujeito/a, atravessado/a por ambas as racionalidades políticas, passa a conceber as relações sociais e políticas por intermédio de lógicas morais. A democracia, em sua valorização do diálogo e das diferenças, não é interessante à política neoconservadora; tampouco princípios democráticos como igualdade são de interesse do mercado neoliberal. Para Brown (2006), o/a sujeito/a neoconservador/a, subjetivado/a pelos mecanismos neoliberais, é produzido/a para agir de forma individualista, competitiva e com descrença na democracia. Como resultado da combinação dessas racionalidades temos

também um vácuo na cultura democrática de direito a ser preenchido, dizem Marlon Silva (2022), Vincent Goulart e Henrique Nardi (2022), por elementos já conhecidos pela história colonial: a religião, a família e o tradicionalismo. Em resumo,

ainda que elas sejam racionalidades políticas de natureza distintas, e até mesmo contraditórias, nos últimos anos têm convergido seus interesses em torno da governança baseada em critérios de mercado e da valorização do poder estatal para fins morais, em detrimento das liberdades políticas, da igualdade, da cidadania e do Estado de direito (SILVA, 2022, p. 32).

Sob a cultura neoconservadora e neoliberal, o diálogo e a construção de acordos entre grupos diferentes não são elementos que constituem os/as sujeitos/as, pelo contrário, pensamentos distintos e sujeitos/as que não se modulam segundo as prerrogativas tradicionalistas tendem a ser interpretados/as como maus/más cidadãos/ãs e inimigos/as da ordem racional (BROWN, 2006; SILVA, 2022; BIROLI, 2017). Para Achille Mbembe, a guerra é uma normativa da dinâmica colonial em que as políticas de inimizades, na emergência “de uma noção ficcional de inimigo”, são autorizadas pelo “Estado racista, Estado assassino, Estado suicidário” (MBEMBE, 2018, p. 17-19). Na leitura de Lima (2022), as guerras fundam, para Mbembe (2018), nossas concepções e exercitam, por meio das necropolíticas, a distribuição desigual das formas de viver e morrer. Seffner (2020) usa a metáfora da guerra para exemplificar o contexto nacional em que o diálogo não circunscreve, como deveria, o campo democrático; pelo contrário, aqueles/as que divergem em opiniões são, necessariamente, inimigos/as. Recuperar os imperativos da dominação colonial, marcadamente cristã, familista, tradicionalista e produtora de certos dogmas normativos é, portanto, imperioso para que possamos compreender as distribuições desiguais supramencionadas (GOULART & NARDI, 2022).

Para Lima (2022), o suicídio pode também ser interpretado como a expressão dessas guerras. As necropolíticas, na lógica da guerra, atravessam subjetividades e produzem sujeitos/as já marcados/as para morrer, sujeitos/as submetidos/as a um estatuto de morte em vida (MBEMBE, 2018). Não à toa, as taxas de suicídio ocupam o segundo lugar, de acordo com a Organização Mundial da Saúde (2019), no número de óbitos por “causas externas”, ficando atrás somente das vítimas de trânsito. Logo, é necessário entendermos o suicídio e seus processos a partir das condições materiais e simbólicas que fazem viver corpos brancos, ricos, cristãos, europeus, masculinos, cisgêneros, heterossexuais, enquanto outros corpos são eliminados pelos atos homicidas e suicidas do Estado neoconservador e neoliberal em políticas e efeitos diante do cotidiano dos/as cidadãos/ãs (MBEMBE, 2018; LIMA, 2022; GOULART & NARDI, 2022). De tal forma,

Esses dados balizam a ideia do suicídio como um fenômeno que prescinde dos ataques diretos “dos inimigos” ou das balas do Estado a despeito de ser também um aparato de agenciamento, por via da incitação, indução, negligência ou abandono às condições indignas de sobrevivência (LIMA, 2022, p. 101).

De acordo com Lima, o suicídio evidencia “uma teia de circunstâncias, de discursos, imperativos, coerções, negligências, pagamentos, induções e desconexões” (LIMA, 2022, p. 120). A morte auto infligida, nessa seara, pode ser oriunda dos modos violentos de subjetivação (NAVASCONI, 2019). Modos que são sustentados e ampliados pela ação violenta do capital, em suas roupagens empresariais, e pela incorporação das políticas de morte e do imperativo colonial, esse último expresso nas movimentações neoconservadoras.

Essas ações violentas de exercício do necropoder podem também estar presentes no cotidiano escolar. Para Goulart e Nardi (2022), as escolas atuam, muitas vezes, replicando os dogmas coloniais cristãos ao considerar pessoas trans como inimigas, aproximando-as da ideia de ‘demônio/satanás’. De acordo com os autores, a necropolítica estatal, voltada à eliminação das vidas trans, negras e indígenas, opera inicialmente na escola, tomando os discursos biologistas como verdades inequívocas e excluindo essas populações, tornando-as estranhas aos espaços institucionais.

As instituições escolares e a educação como um todo, pontuam Junqueira (2018), Biroli (2019), Seffner (2020, 2022) e Luís Felipe Miguel (2016), são atravessadas pelas racionalidades neoliberais e neoconservadoras. Efeitos das produções dessas racionalidades são encontrados nas culturas escolares, entre eles, o fato de que a escola pública e aquelas/as que defendem e expressam as diferenças de corpos e ideias tornam-se alvo nesse espaço. Nas palavras de Junqueira,

a partir de pressupostos distintos, ambas agendas convergem em relação a várias medidas, como a privatização, a redução de recursos públicos para a educação pública, o aumento das transferências públicas em favor do ensino privado, as reformas curriculares, a deslegitimação da autonomia docente, a precarização das carreiras, o desestímulo às experiências de gestão democrática, a militarização das escolas, entre outras (JUNQUEIRA, 2019, p. 17).

Nesse sentido, neoconservadorismo e o neoliberalismo combinam-se na produção de efeitos seja nas políticas públicas em educação dos últimos anos, como defende a tese de Silva (2022), seja em meio as culturas escolares (SEFFNER, 2022). Dado os objetivos no presente texto, ao considerarmos o suicídio como resultado possível dos modos de produção de sujeitos/as, e as escolas como espaços de subjetivação por excelência, pode a escolarização produzir enredos suicidas?

É possível, em outras palavras, que as experiências escolares, afetadas pelas racionalidades neoliberais e neoconservadoras, corroborem a construção de enredos suicidas? Depois de receber, objetivamente, uma mensagem como a que Eduardo recebeu – “*Agora a gente vai poder matar gente igual a você*” –, como fica a subjetividade da vítima? Quais os efeitos na autopercepção ao ser interpretado, dentro da escola, como um inimigo, sob a marca de uma diferença com a qual não devemos dialogar, mas sim eliminar? Recorremos a um dos trechos da fala de Eduardo para seguir com as provocações:

“No nono ano, tinha uma querida. Nossa uma querida, maravilhosa! [comenta em tom de deboche] E... aí, ela é lésbica né. Mas ela é ‘gays com Bolsonaro’ até hoje. Ela era o centro das atenções de todo mundo. Todo mundo queria ser ela. E eu era meio que tipo o ‘gay errado’, porque ela era a lésbica que falava ok ser homofóbico, ok ser assim. Ao mesmo tempo ela era super extrovertida, ela fazia o que ela queria, ela pegava quem ela queria. Enfim, ela fazia muito bullying comigo, eu não podia fazer que ela me corrigia, sabe? Eu dava um jeito de soltar uma fala assim, sei lá, me marcar em jogo de Educação Física para ver se eu passava vergonha. Era o dia inteiro. E isso somava com várias outras coisas e eu fui ficando muito mal.

[...]

Eu tive depressão em 2018. Eu fui para psicóloga apenas algumas vezes, depois eu saí porque minha família não entendia muito bem, enfim. Essa convivência foi realmente um dos fatos que me fez chegar em um nível extremo. Um tempo depois dessa viagem que a gente fez, umas duas semanas, eu já estava tipo assim, convencido de que ok...Dá para acabar por aqui” (EDUARDO, 2023).

Na viagem citada por Eduardo vários/as estudantes riram e enunciaram comentários discriminatórios quanto à sexualidade do jovem. Esse acontecimento, somado a um cotidiano em que uma de suas agressoras, uma estudante *“lésbica que falava que era ok ser homofóbico”* e que *“é ‘gays com Bolsonaro’ até hoje”*, tornava insuportável sua existência na escola. *“Era o dia inteiro”* expressa a necessidade da norma de marcar, repetidamente, a diferença. Mais que isso, as violências fazem Eduardo ir *“ficando muito mal”* ao ponto de fazê-lo *“chegar em um nível extremo”*. *“Dá para acabar por aqui”* fala, nesse sentido, da impossibilidade de Eduardo vislumbrar, naquele contexto, um futuro melhor para si.

Didier Eribon (2008), ao tecer considerações sobre a ordem sexual que marca de modo não homogêneo vidas gays, percebe na injúria uma tecnologia que atravessa as experiências desses/as sujeitos/as. Mas não só as vidas gays estão diante das injúrias. O mundo de injúria está posto diante de todos/as, diz Eribon (2008), e instituições como as escolas podem produzir, cotidianamente, violências direcionadas aos corpos desviados. De tal forma que Eduardo, objetivamente perseguido e injuriado, tem sua subjetividade produzida por intermédio de tais objetividades.

Ainda em diálogo com a fala de Eduardo, Teixeira-Filho, Rondini e Bessa (2011) afirmam, em uma pesquisa feita com 2.282 estudantes, que não é incomum que não-heterossexuais participem das cenas de agressão a outros corpos dissidentes, direta ou indiretamente, com o intuito de tentarem não se tornarem alvos das injúrias escolares. Mais difícil é, nos parece, compreender a (de)formação subjetiva daqueles/as agentes que se identificam com os dogmas tradicionalistas e, ao mesmo tempo, não expressam seus desejos conforme a norma. O possível de ponderar, a partir da fala de Eduardo, é como a injúria em contexto escolar possui íntima relação com a construção de um processo de sofrimento em que o suicídio aparece como possibilidade.

Na investigação de Fernando Teixeira-Filho, Carina Rondini e Juliana Bessa observou-se “que vári@s [sic] adolescentes não-heterossexuais que já pensaram em se matar foram vítimas de discriminações e agressões, perpetradas por pessoas próximas e em diversos locais por onde circulam” (TEIXEIRA-FILHO, RONDINI & BESSA, 2011, p. 735), inclusive nas escolas. Para Welson Santos e Nilson Dinis (2018), as violências direcionadas aos corpos que não se enquadram nos regimes normativos podem produzir nesses/as sujeitos/as uma negatificação de si, na qual, a partir de certo sufocamento subjetivo, o suicídio é desejado, tentado e consumado.

Portanto, não seria o desejo de Eduardo, de dar fim a própria vida, um efeito de suas experiências de violências nas escolas? Considerando sua narrativa, tais violências não foram autorizadas e/ou ampliadas por tecnologias, ações, princípios e agentes que atuam a serviço dos dogmas neoconservadores? E, ainda, se considerarmos que as experiências de escolarização que formam sujeitos/as LGBTQIPA+ são atravessadas não só pelos imperativos coloniais e conservadores, mas também pela lógica moral do mercado (SILVA, 2022; SEFFNER, 2020; 2022), pode o processo suicida possuir relação também com tal racionalidade? Como a lógica neoliberal auxilia a tornar possível a injúria em solo escolar e, com isso, corroborar a produção do sofrimento de estudantes não-heterossexuais e trans?

Embora seja complexo responder tais questões, não podemos minimizar a força da racionalidade neoliberal em cooptar e individualizar pautas, produzindo sujeitos/as que se culpabilizam pelo próprio fracasso diante do sistema (BROWN, 2006; LIMA, 2022). Tanto que, para Lima (2022), o corpo é o local onde se operacionam as tecnologias neoliberais e suas violências:

A violência ao(s) outro(s) carrega a ideia do corpo predominantemente restrito ao corpo objeto. Um corpo que, apesar de político, é esvaziado, invariavelmente circunscrito ao consumo, predação ou aniquilamento. A assimilação e reconhecimento do outro e mesmo de seu próprio como objeto é fruto do corpo como propriedade – passível à exploração (LIMA, 2022, p. 108).

A produção de subjetividades despotencializadas se traduz, dessa forma, tanto no movimento homicida do sistema, junto à submissão dos/das sujeitos/as a condições de precarização da vida, mas também pelo investimento estatal em seus efeitos sobre as subjetividades, neste caso, subjetividades LGBTQIPA+, na produção de vidas que não desejam viver, relegadas ao que Mbembe chama de estatuto de “mortos-vivos” (MBEMBE, 2018, p. 71). Assim, o neoliberalismo transforma tudo em objeto de consumo, sobretudo as escolas.

Nesse sentido, podemos interrogar, considerando inclusive o que Eduardo narrou a partir das marcas deixadas por escolas privadas e confessionais, o quanto das violências direcionadas ao seu corpo foram possíveis em razão não apenas do recrudescimento do neoconservadorismo, mas da união deste com o extrativismo neoliberal. Em outras palavras, Eduardo teria adoecido fora da lógica neoliberal, na qual o individualismo e a culpa prevalecem, com desinteresse do mercado por pressupostos como igualdade? O

fato de a escola ser privada e poder também orientar-se por matrizes religiosas possui relação com a viabilidade da injúria e seus efeitos? Poderiam as escolas públicas, na contramão dos interesses do mercado e do cristianismo, constituírem-se como um espaço seguro aos/às estudantes LGBTQIPA+?

Suicídio e escolarização: da injúria à prevenção

“Eu era basicamente uma criança gay, um menininho gay que estava lá. E foi um processo muito difícil porque eu estudei em uma escola católica. Então, a partir daí tinha todos os dilemas de ser um ambiente extremamente religioso, pessoas muito conservadoras. Gente mais nova que eu até, que fazia muitas piadas da minha existência lá. [...] Tanto que foi um processo de eu começar a me excluir da sociedade, começar me recolher, ficar evitando as pessoas porque eu não queria ser motivo de chacota e piada. Ao ponto de eu entrar no meu máximo e não conseguir mais. Foi quando eu tive a tentativa de suicídio.

[...]

Aí só que lá eu saí de uma escola religiosa e fui parar em outra escola religiosa! Eu saí de uma escola católica para ir para uma escola evangélica. E então começou de novo, eu estava em uma fase pós-tentativa de suicídio, em uma escola totalmente religiosa que tratava o cenário das pessoas LGBTs de uma maneira muito tortuosa. Apenas em torno de “que você deveria ser feliz”, “que você deveria ser grato por existir”, mas em nenhum momento eu me sentia grato por existir porque eu sempre era tratado mal.

[...]

Aí quando eu volto para a escola católica, que eu consigo voltar, é... Era o principal assunto. Então, eu era “o gayzinho depressivo”, que tentou se matar, que estava ferindo deus em uma escola católica. Então, tipo assim, tinha aquela questão que eu era uma pessoa completamente ruim de se viver, que eu não poderia ficar muito próxima” (APOLLO, 2023).

O enunciado acima diz respeito a uma fala de Apollo. Suas experiências escolares foram circunscritas por várias cenas de violência. Frequentar uma instituição católica, contou Apollo, vivenciando “*todos os dilemas de ser um ambiente extremamente religioso*”, assegurou que “*pessoas muito conservadoras*” fizessem “*muitas piadas*” sobre sua existência nessa instituição. O jovem contou que foi experienciando cenas de injúrias em que o enredo da “*tentativa de suicídio*” é composto. Após a tentativa, Apollo passa a frequentar outra escola, de confissão evangélica. O sofrimento de Apollo, no entanto, não findou nesse momento, mas seguiu contornando sua existência e marcando-o. A jovem não ficou muito tempo nessa escola, mas foi o suficiente para sentir que lá tratavam “*o cenário das pessoas LGBTs de uma maneira muito tortuosa*”. Quando voltou para a instituição católica, o jovem era “*o gayzinho depressivo*”, que tentou se matar, que estava ferindo deus em uma escola católica”.

O coro de insultos, como diz Sargentini (2017), tem a exclusiva intenção política de rebaixar o/a outro/a, produzindo-o/a como um nada, uma monstruosidade. No caso de Apollo, as instituições confessionais tornaram possível e desejável o autoextermínio

mediante as agressões orquestradas por grupos conservadores cujos insultos, direcionados ao corpo do jovem, o produzem como um monstro, uma aberração, um inimigo. A estudante, inserida em uma cultura escolar cristã e conservadora, no momento político de ganho expressivo desses setores na política institucional, concebe a si mesmo, a sua subjetividade, como *“uma pessoa completamente ruim de se viver”*.

A agressão é atravessada por relações de poder assimétricas que, ao serem validadas por uma lógica mais ampla, pode possibilitar que ocorra uma produção em “manada” de insultos que visam reduzir o/a sujeito/a à monstruosidade, ao horror e ao não entendimento de si (SARGENTINI, 2017). Não à toa, são efeitos dos aprendizados escolares sobre ‘ser’ gay, lésbica, bissexual e/ou trans como representações não desejáveis o sentimento de inferioridade, a desvalorização e a negatização de si (TEIXEIRA-FILHO, RONDINI & BESSA, 2011).

Todos esses aspectos, voltamos a frisar, circunscritos a uma conjuntura em que grupos interessados em promover uma agenda moral repressiva, dizem Junqueira (2018), Miguel (2016) e Seffner (2022), agrupam-se sob o sintagma da ‘ideologia de gênero’, da ‘teoria do gênero’, ou ainda, *gender* – utilizando o termo em inglês como recurso estratégico para marcar o caráter ‘alienígena’ dessas reflexões. Essa agenda catalisa violências e reúne do mesmo lado da arena política setores católicos fundamentalistas, neopentecostais e o mercado, a quem não interessa o fortalecimento da escola pública e laica. Sobre esse ponto:

ativistas antigênero dedicam-se a legitimar e a fortalecer as instituições responsáveis pela “moralização” da sociedade, ao mesmo tempo em que se empenham em ridicularizar e estigmatizar quem se ocupa em promover, disseminar ou apoiar a aqui doravante referida “teoria/ideologia de gênero” (JUNQUEIRA, 2018, p. 456).

Conforme argumenta Junqueira (2018), as cruzadas morais ganham terreno na arena pública em defesa da ‘família natural’, da biologia e preceitos religiosos ‘não negociáveis’. Sujeitos/as autodeclarados/as ‘pró-vida’ e ‘pró-família’ fomentam um projeto de sociedade em que não há lugar para o pluralismo democrático. Ao reverberar nas escolas, esse investimento na ordem moral as transforma em lugares hostis, palcos de guerra (SEFFNER, 2020), onde professores/as e estudantes tornam-se, a depender de seus gêneros, sexualidades e concepções políticas – partidárias ou não – inimigos/as que devem ser expostos/as, agredidos/as, controlados/as, vigiados/as e exterminados/as (JUNQUEIRA, 2018, 2019; PICCHETTI & SEFFNER, 2017).

Considerando o investimento nas ridicularizações, estigmatizações e injúrias, entendem-se os caminhos tomados por Apollo, Eduardo e outros/as não-heterossexuais e/ou trans ao desejarem não mais existir. O suicídio é intrínseco às experiências em vida, marcadamente um ente cultural e social (NAGAFUCHI, 2019; DURKHEIM, 2000). As experiências escolares, etapa em que passamos, obrigatoriamente, 13 anos de nossas vidas, na qual quase 80% das matrículas são de estudantes da rede pública (SEFFNER, 2022; INEP, 2023), nos parece aspecto importante de ser estudado com mais atenção pelas investigações sobre suicídio.

A partir de tais considerações, sabemos que o neoconservadorismo, em laços com o neoliberalismo, produz efeitos no cotidiano escolar, impactando a cultura escolar e produzindo entaves a sua laicidade constitucional (BRASIL, 1988; JUNQUEIRA, 2018, 2019; SEFFNER, 2015; 2020; 2022). As escolas públicas, que deveriam, constitucionalmente, assegurar as diversidades, são alvos das várias “tentativas de colonizar o percurso escolar com valores domésticos e religiosos, a assolar as fronteiras entre famílias, escolas e instituições religiosas, três instâncias tradicionais de governo dos infantis e dos jovens” (SEFFNER, 2022, p. 3). Nessa esteira, conforme disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996), instituições privadas e comunitárias – e somente essas – são autorizadas à incorporação de orientações confessionais em seus princípios. Esse dispositivo legal garante que famílias possam, conforme sua condição financeira, matricular filhos e filhas nas escolas que desejarem, inclusive escolas como as que Eduardo e Apollo estudaram.

Ao ponderarmos tal questão não pretendemos homogeneizar verdades a respeito das escolarizações de jovens LGBTQPA+ em escolas particulares e religiosas. Mas nos cabe provocar, novamente, sobre o quanto da efervescência do neoconservadorismo, quando possibilitado em tais instituições, autoriza a injúria, e produz sofrimentos psíquicos e enredos suicidas em estudantes trans e heterodissidentes; e em paralelo, interrogar qual a função e a potência da escola pública na produção de subjetividades LGBTQIPA+.

Nas últimas décadas, sobretudo após a promulgação da Constituinte, responsável por tornar a educação como direito social, subjetivo e inalienável de todos/as os/as cidadãos brasileiros/as (BRASIL, 1988), as escolas têm se colorido com estudantes de uma multiplicidade de credos, etnias, raças, gêneros, sexualidades e projetos de vida; não mais exclusiva de uma minoria branca e masculina, privilegiada (SEFFNER, 2020). De acordo com dados do Censo Escolar, levantados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, referentes ao ano de 2023, são 47,3 milhões de pessoas matriculadas nas redes públicas de ensino (INEP, 2023). Tal número demonstra o impacto que tais instituições possuem na vida de quase todas as crianças e jovens do território nacional.

Não à toa, a escola pública torna-se alvo de grupos fundamentalistas, setores privatistas e religiosos, vez que nessa instituição reside a potência, na convivência plural com as diferenças, da consolidação da cultura democrática de direitos; atravessada de afetos e possibilidades de criação de outros modos de conceber o mundo (PICHETTI & SEFFNER, 2017; SEFFNER, 2015; 2020). De tal forma, a instituição escolar pode ser também um espaço capaz de abarcar uma multiplicidade de corpos, costumes, saberes e desejos. Apollo foi uma dessas vidas, abraçada pela efervescência de cultura e vida presente na escola pública:

“Aí quando eu vou para uma escola pública, eu vou estudar em uma escola que já tem gays assumidos. Uma coisa mais da periferia, uma coisa mais real. Então eu me sinto em um ambiente muito mais acolhedor. Tanto que quando eu tô na escola pública eu tô praticamente na ascensão de começar a sair. Eu tô com 17 anos, dos 16 para os 17 anos, então quando eu já saio do Ensino Médio, eu já saio para curtir a noite e conhecer outros gays.”

[...]

Cada um tinha sua própria bolha, mas eles existiam, então, tipo, o respeito na escola existia por conta que essas pessoas já tinham feito alguma coisa. Não era tipo igual eu na outra escola, que eu tive que chegar e ser a primeira pessoa, virando o “bafafá” e sendo o assunto. Que é uma coisa muito pesada” (APOLLO, 2023).

Apollo, para quem a escolarização foi circunscrita por injúrias, ao ponto de tentar suicídio, vislumbra na escola pública um futuro outrora perdido. Nessa escola, “já tem gays assumidos”, composta por sujeitos “da periferia”, algo “mais real”, comentou. É lá que o jovem se sente “em um ambiente muito mais acolhedor”, forjando experiências outras que não as circunscritas por cenas de violência. O estudante não estava, como antes, sozinho; agora consegue reconhecer em outros, possibilidades de si: “eles existiam”.

Como já discutido, o suicídio não é um ato singular, mas social e cultural (DURKHEIM, 2000; NAGAFUCHI, 2019). Nessa lógica, falar de prevenção, diz Lima (2022), é também falar de modos coletivos de enfrentamento aos sofrimentos. Para Botega (2015), a prevenção do suicídio precisa ser feita de modo intersectorial, passando por hospitais, escolas e chegando nas políticas públicas de combate ao desemprego e às desigualdades de modo geral. Nas escolas, a prevenção passa, para a Organização Mundial da Saúde (2000), pela identificação dos aspectos de risco suicida, mas também pela construção e fortalecimento de fatores de proteção ao suicídio, como bons vínculos com colegas e professores/as.

As violências escolares são, indicam pesquisas como Botega (2015), Teixeira-Filho, Rondini e Bessa (2011), aspecto de risco suicida a homossexuais, bissexuais e trans. Em contrapartida, o apoio social e o apoio a identidade de gênero são fatores de proteção ao autoextermínio de pessoas trans, conforme indica a investigação de Chinazzo *et al* (2021). De tal forma, poderíamos, a partir dos enunciados de Apollo, considerar que as experiências de escolarização podem prevenir o suicídio, quando possibilitam amplo reconhecimento das diferenças, ainda que não intencionalmente? O que há de potente em instituições como as que Apollo descreve, capazes de fazer com que o suicídio não ocupe mais o campo das possibilidades futuras?

Seffner (2015, 2020, 2022) afirma ser papel da escola, espaço republicano por excelência, a alfabetização científica e o *modus vivendi*. Esse último refere-se à noção histórica da “capacidade de construir acordos entre indivíduos e grupos cujas opiniões diferem” (SEFFNER, 2015, p. 81). A escola da qual Apollo fala nos parece configurar-se como um espaço de exercício do *modus vivendi*. Embora nossa escola pública seja marcadamente católica (SEFFNER, 2020), fruto da herança colonial, é função dela “introduzir os sujeitos numa ordem cidadã, que não é mais religiosa, não é moral, mas é de direitos” (SEFFNER, 2015, p. 100). Dessa forma, as escolas precisam trabalhar com a possibilidade da construção de acordo entre diferentes, diz Seffner (2020). Ainda é delicado saber, no campo dos direitos, como refletir e trabalhar com a ambivalência e as contradições presentes entre a

liberdade de expressão, a liberdade religiosa e a liberdade sexual – todas as disputas que compõem a escola pública (SEFFNER, 2015). A defesa da laicidade estatal é, para Seffner (2015), crucial para que as forças homogeneizadoras não destituam a cultura humana de sua diversidade. É o caráter laico que vai garantir, para o autor, que as liberdades religiosas e sexuais coexistam, em sua amplitude, no espaço democrático:

A escola é em geral o primeiro espaço público onde a criança se insere de modo mais continuado, por longos anos. Nesta medida, a escola é um local de participação política, de aprendizado das regras de convívio no espaço público. É importante então que ela seja um lugar de igualdade de oportunidades, de não favorecimento de uns sobre os outros (SEFFNER, 2015, p. 97).

No regime republicano, “a cultura escolar deve se reger por valores do espaço público e pelos princípios da ciência, e não por valores do âmbito doméstico e religioso” (SEFFNER, 2022, p. 3) – não caberiam aqui os contextos escolares construídos pelas instituições privadas e confessionais experienciados por Apollo e Eduardo. Nos limites de nossas problematizações, ainda que a escola pública possa ser espaço para operação das injúrias a discentes LGBTQIPA+, talvez ela também possa configurar-se em espaço seguro para esses/as estudantes e estar, em última instância, prevenindo o suicídio.

Considerações finais

O objetivo deste texto foi problematizar modos pelos quais o neoconservadorismo, ao reverberar em solo escolar, pode viabilizar injúrias que têm como alvo alunos/as LGBTQIPA+. Esses/as estudantes, ao possuírem suas subjetividades marcadas pela injúria, podem forjar uma negatização de si e, em sua máxima, não desejarem mais existir. Para tal problematização, concordamos com teorizações que convergem ao afirmar a importância de se debater o neoconservadorismo em suas amarras com o neoliberalismo.

Os nós entre o neoconservadorismo e o neoliberalismo se dão, sobretudo, no ataque à república democrática de direitos e seus princípios, como o pluralismo de ideias, a igualdade e o diálogo. As culturas escolares, nessa lógica, são atacadas pelos setores privatistas e religiosos, particularmente pelas investidas que visam colonizar a educação a partir de dogmas morais. Nesse contexto, todos/as aqueles/as que não existem segundo tais prerrogativas morais são vidas inimigas, logo, podem ser insultados/as, atacados/as e aniquilados/as.

Quando não aniquilados/as pelos atos homicidas do Estado, isto é, a partir das políticas de morte, como são as guerras e o desemprego, o são por intermédio de modos violentos de subjetivação que fazem com que certos grupos, como sujeitos LGBTQIPA+, diante da impossibilidade de vislumbrar um futuro para si que não um cotidiano marcado por violências, concebem o suicídio como opção. As experiências de escolarização

de estudantes LGBTQIPA+, quando atravessadas pelas injúrias, podem contribuir para a construção do adoecimento e do desejo de morrer e/ou se matar.

Tais experiências, no entanto, não são homogêneas. Pelo contrário, elas são atravessadas por uma pluralidade de marcadores, discursos e condições. São experiências que, distantes do postulado da injúria, podem atuar potencializando subjetividades, permitindo que diferentes identidades sejam reconhecidas. Na contramão dos mecanismos e instituições que, repetidamente, nos normalizam, punem e matam, ficamos com a provocação: poderiam as escolas públicas, ao promoverem o exercício da cultura democrática e do respeito às diferenças, produzirem rotas de fuga das linhas que forjam o desejo suicida? Se sim, não seria esse mais um dos motivos pelos quais devemos, enquanto sociedade, proteger as escolas públicas das investidas advindas das racionalidades neoconservadoras e neoliberais?

Recebido em: 05/08/2024; Aprovado em: 01/11/2024.

Notas

- 1 Mais informações disponíveis em: <<https://g1.globo.com/rn/rio-grande-do-norte/noticia/2021/08/03/apos-morte-do-filho-cantora-walkyria-faz-alerta-vigiem-a-internet-esta-doente-video.ghml>>. Acesso em: 19 jul. 2024.
- 2 Mais informações disponíveis em: <<https://www.estadao.com.br/politica/morre-karol-eller-bolsonarista-influenciadora-homossexual/8-janeiro-nprp/>>. Acesso em: 27 jun. 2024.
- 3 Na tentativa de não fazer eco à universalização do masculino nas produções acadêmicas, na primeira menção do/a autor/a no corpo do texto, inserimos também seu prenome.
- 4 Apollo, não-binária, identificava-se com os pronomes masculinos (ele/dele), femininos (ela/dela) e neutros (elu/delu). Durante a entrevista, a jovem intercalava a forma de referir-se a si, 'brincando' com os pronomes. Optamos por fazer o mesmo neste texto, ora nomeando Apollo pelos pronomes masculinos, ora pelos femininos.
- 5 Mais informações disponíveis em: <<https://expresso.pt/internacional/2018-10-08-Seria-incapaz-de-amar-um-filho-homossexual.-Nao-vou-dar-uma-hipotese-hipocrita-aqui-prefiro-que-ele-morra-o-pensamento-Bolsonariano-1->>. Acesso em: 27 jun.2024.
- 6 Mais informações disponíveis em: <<https://www.correiobraziliense.com.br/politica/2022/07/5022694-bolsonaro-peco-a-deus-que-brasileiros-nao-experimentem-dores-do-comunismo.html>>. Acesso em: 27 jun. 2024.

Referências

- BIROLLI, Flávia. A reação contra o gênero e a democracia. *Nueva Sociedad*, v. 23, n. 65, p. 76-87, 2019.
- BOTEGA, Neury José. *Crise suicida: avaliação e manejo*. Porto Alegre: Artmed, 2015.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394/1996. LDB: leis de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Senado Federal, 1996.

BROWN, Wendy. American nightmare: Neoliberalism, neoconservatism, and de-democratization. *Political theory*, v. 34, n. 6, p. 690-714, 2006.

CHINAZZO, Ítala Raymundo *et al.* Impacto do estresse de minoria em sintomas depressivos, ideação suicida e tentativa de suicídio em pessoas trans. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 26, p. 5045-5056, 2021.

DURKHEIM, Émile. *O Suicídio: Estudo de Sociologia*. Martins Fontes: São Paulo, 2000.

ERIBON, Didier. *Reflexões sobre a questão gay*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 3 ed. São Paulo: Loyola, 1996.

GOULART, Vincent Pereira & NARDI, Henrique Caetano. Vidas inimigas, necropolítica e interseccionalidade: da exclusão na educação ao suicídio/assassinato de pessoas trans. *Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade*, v. 11, n. 1, 2022.

INEP. *Censo Escolar 2023*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>>. Acesso em: 27 jun. 2024.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. *Revista psicologia política*, v. 18, n. 43, p. 449-502, 2018.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A pedagogia do armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar brasileiro. *Annual Review of Critical Psychology*, v. 11, p. 189-204, 2014. Disponível em: <<https://discourseunit.com/annual-review/11-2014/>>. Acesso em: 01 set. 2023.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Ideologia de gênero”: uma ofensiva reacionária transnacional. *Tempo e Presença*, v. 32, p. 1-22, 2019.

LIMA, Luana. Suicídio: um ethos do neoliberalismo? In: *(Re)pensando o suicídio: subjetividades, interseccionalidades e saberes pluriepistêmicos*. In: LIMA, Luana & NAVASCONI, Paulo Vitor Palma (Orgs.). Salvador: Edufba, 2022. p. 95-126.

LOPES, Fábio Henrique. Reflexões históricas sobre os suicídios: saberes, biopolítica e subjetivação. *ArtCultura*, v. 14, e. 24, 2013. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/view/22130>>. Acesso em: 30 abr. 2023.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte*. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MIGUEL, Luís Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” – Escola Sem Partido e as leis da mordada no parlamento brasileiro. *Revista Direito e práxis*, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016.

NAGAFUCHI, Thiago. Um olhar antropológico sobre o suicídio: devir, formas de vida e subjetividades. *Revista M. Estudos Sobre a Morte, Os Mortos E O Morrer*, v. 4, n. 7, 2019, p. 101-124.

NAVASCONI, Paulo Vitor Palma. *Vida, adoecimento e suicídio: racismo na produção do conhecimento sobre jovens negros/as LGBTQTTIs*. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Prevenção do suicídio: Manual para Professores e educadores*. Genebra, 2000.

PICCHETTI, Yara de Paula & SEFFNER, Fernando. Em gênero e sexualidade aprende-se pela repetição com diferença: cenas escolares. *Linhas Críticas*, v. 23, n. 52, p. 717-739, 2017.

SANTOS, Welson Barbosa & DINIS, Nilson Fernandes. Violência e risco de suicídio na construção das masculinidades adolescentes. *Cad. Pagu*, Campinas, 2018.

SARGENTINI, Vanice. Violência no discurso: insulto, hostilidade e cinismo. In: FERNANDES, Cleudemar Alves (Org.). *A violência na contemporaneidade: do simbólico ao letal*. São Paulo: Intermeios, 2017. p. 27-36.

SEFFNER, Fernando. Cultura escolar e questões em gênero e sexualidade: o delicado equilíbrio entre cumprir, transgredir e resistir. *Retratos da escola*. Brasília, DF. vol. 14, n. 28, jan./abr., p. 75-90, 2020.

SEFFNER, Fernando. Em tempo de guerra todo buraco é uma trincheira. *Revista Estudos Feministas*, v. 30, p. e86992, 2022.

SEFFNER, Fernando. Modus vivendi, liberdade religiosa e liberdade sexual: o que a escola tem a ver com isso? In: *Diversidade sexual e relações de gênero nas políticas públicas: o que a laicidade tem a ver com isso?* Porto Alegre: Deriva/ABRAPSO, 2015. p. 81-104., 2015.

SILVA, Marlon Silveira da. Brasil, mostra a tua cara! A emergência neoliberal e neoconservadora nos debates de gênero nas recentes políticas curriculares (2014-2018). Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

TEIXEIRA-FILHO, Fernando Silva; RONDINI, Carina Alexandra & BESSA, Juliana Cristina. Reflexões sobre homofobia e educação em escolas do interior paulista. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 725-741, Dec. 2011.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Suicide in the world: global health estimates*. 2019. Disponível em: <<https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/326948/WHO-MSD-MER-19.3-eng.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2023.

Neoconservadorismo, *homeschooling* e Conselho Tutelar:

o direito à educação em disputa

Neoconservatism, homeschooling and the Council for the Rights of the Child and Adolescent:

the right to education in dispute

Neoconservadurismo, homeschooling y los Consejos de Tutela:

el derecho a la educación en disputa

 **HELCE AMANDA MOREIRA***

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – RJ, Brasil.

 **INGRID DE FARIA GOMES****

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – RJ, Brasil.

RESUMO: O novo conservadorismo avança na sociedade brasileira, seus/suas atores/atrizes e princípios alcançam o Congresso Nacional, propostas educacionais e órgãos como o Conselho Tutelar. Tendo em vista o papel do órgão na proteção de crianças e adolescentes, este artigo busca compreender de que forma o Conselho Tutelar tem sido instrumentalizado por defensores/as do *homeschooling*. Adotamos uma abordagem qualitativa, tendo como fonte empírica legislações, matérias jornalísticas e postagens no Instagram. Concluímos que defensores/as do *homeschooling* buscam ocupar espaços institucionais, como o Conselho Tutelar, para promover uma agenda alinhada a valores morais, cristãos e conservadores. Além disso, visam contrabalançar as influências progressistas nas políticas educacionais. Tal

* Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Membro do Grupo de Estudos em Diversidade, Educação e Controvérsias. Membro do Observatório da Educação Domiciliar e Desescolarização Educação vinculado à Universidade Estadual de Campinas. Coordenadora de Pesquisadores de Campo da Fundação de Apoio a Pesquisa, Ensino e Assistência. *E-mail:* <helceamanda@gmail.com>.

** Doutora em Educação. Membro do Grupo de Estudos em Diversidade, Educação e Controvérsias. Professora substituta no departamento de Ciências e Fundamentos da Educação da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. *E-mail:* <ingridfgomes@gmail.com>.

instrumentalização representa uma ameaça à educação democrática e à laicidade ao consolidar a centralidade da ‘família tradicional’ e buscar limitar a intervenção estatal na educação.

Palavras-chave: *Homeschooling*. Conselho tutelar. Neoconservadurismo. Direito à educação.

ABSTRACT: The new conservatism is advancing in Brazilian society, its actors and principles are reaching the National Congress, educational proposals and bodies such as the Council for the Rights of the Child and Adolescent. Considering the role of the body in protecting children and adolescents, this article aims to understand how the Council for the Rights of the Child and Adolescent has been instrumentalized by homeschooling advocates. We adopted a qualitative approach, using legislation, media articles and Instagram posts as empirical sources. We conclude that homeschooling advocates aim to occupy institutional spaces, such as the Council for the Rights of the Child and Adolescent, to promote an agenda aligned with moral, Christian and conservative values. In addition, they aim to counterbalance progressive influences in educational policies. Such instrumentalization represents a threat to democratic education and secularism by consolidating the centrality of the ‘traditional family’ and by trying to limit state intervention in education.

Keywords: Homeschooling. Council for the Rights of the Child and Adolescent. Neoconservatism. Right to education.

RESUMEN: El nuevo conservadurismo avanza en la sociedad brasileña, sus actores y actrices y principios llegan al Congreso Nacional, propuestas educativas y órganos como el Consejo de Tutela. Teniendo en cuenta el papel del organismo en la protección de niños, niñas y adolescentes, este artículo busca comprender cómo el Consejo de Tutela ha sido instrumentalizado por defensores de la *homeschooling* (educación en el hogar). Adoptamos un enfoque cualitativo, utilizando como fuente empírica la legislación, artículos periodísticos y publicaciones de Instagram. Concluimos que los defensores de la educación en el hogar buscan ocupar espacios institucionales, como el Consejo de Tutela, para impulsar una agenda alineada con valores morales, cristianos y conservadores. Además, pretenden contrarrestar las influencias progresistas en las políticas educativas. Tal instrumentalización representa una

amenaza a la educación democrática y al secularismo al consolidar la centralidad de la “familia tradicional” y buscar limitar la intervención del Estado en la educación.

Palabras clave: Homeschooling. Consejo de Tutela. Neoconservadurismo. El derecho a la educación.

Introdução

Nos últimos anos, tem crescido no país uma proposta de ensino que tenciona o avanço do neoconservadorismo, o direito à educação e a atuação do Conselho Tutelar. Essa proposta é o *homeschooling*, que faz parte de um movimento que busca o direito dos/das responsáveis de retirar ou de não matricular crianças e adolescentes em escolas, para gerenciar seu processo educativo, que pode ocorrer em outros espaços, mas especialmente em suas casas.

Segundo a literatura do campo, o movimento *homeschooling* faz parte de uma seara de propostas e políticas educacionais neoconservadoras (CECCHETTI & TEDESCO, 2020). As pesquisas indicam que há um relacionamento estreito entre essa corrente e o movimento, considerando que uma das motivações para a sua adoção é o desejo de que seus/suas filhos/as não entrem em contato com valores morais e religiosos divergentes dos seus (VIEIRA, 2012) e que o movimento conta com parceiros/as que fazem ou fizeram parte da coalizão neoconservadora brasileira, como o movimento Escola sem Partido, o escritor Olavo de Carvalho e a família Bolsonaro (MOREIRA, 2023).

Além de ser pautado por ideias do novo conservadorismo, o *homeschooling* tem questionado o direito à educação. Isso ocorre pelo fato de se tratar de uma prática ilegal no país¹, visto que não há regulamentação e por estar posto na Constituição Federal a obrigatoriedade de matrícula na escola para crianças de 4 a 17 anos (BRASIL, 1988). Em busca de uma segurança jurídica, o movimento *homeschooling* tem intensificado a busca por sua legalização nos últimos anos. Nesse sentido, foram dados passos importantes, com a aprovação do Projeto de Lei – PL nº 3179/2012 na Câmara dos Deputados Federais e com o encaminhamento do PL nº 1338/2022 para o Senado Federal, ambos visando regulamentar a prática no país. O projeto de lei que está no Senado para a apreciação estipula que fiscalização pelo Conselho Tutelar. Dessa maneira, é importante investigar esse movimento que cresce no país e advoga pela regulamentação da prática, assim como sua relação com os conselhos tutelares.

O Conselho Tutelar é um órgão criado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, com o objetivo de zelar pelo cumprimento dos direitos do público infante-juvenil (BRASIL, 1990), tendo como principais atribuições: o recebimento de denúncias de violações de direitos; a

aplicação de medidas de proteção; o provimento de orientações; a requisição de serviços de atendimento; e a articulação entre setores do Sistema de Garantia de Direitos – SGD e o poder público no processo de formulação de políticas públicas. Constitui-se como um órgão permanente, autônomo, não jurisdicional, sendo composto por cinco membros, escolhidos/ as pela sociedade civil por meio do voto para um mandato de quatro anos.

Reconhecer crianças e adolescentes como sujeitos/as de direitos implica afirmar o seu direito à educação. Contudo, essa é uma das principais violações de direitos deste público, que pode ser exemplificada pelas seguintes demandas: i) famílias, sobretudo pobres, recorrem ao Conselho Tutelar para solicitar vaga em creche ou escola; ii) escolas públicas recorrem ao Conselho Tutelar para a entrega da Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente – FICAI² (GOMES, 2024). Em diálogo com as pautas do novo conservadorismo brasileiro (LACERDA, 2019), identificamos que a violação ao direito à educação foi intensificada por uma recente demanda aos conselhos tutelares, por defensores/as do *homeschooling*, com destaque para a atuação do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos – MMFDH: não qualificar crianças ou adolescentes *homeschoolers* como em situação de evasão escolar.

Por se tratar de uma prática ilegal e por não ter apoio popular³, parte das famílias *homeschoolers* são denunciadas e recebem a visita do Conselho Tutelar para verificar as alegações e elaborar um relatório. Esse documento é de grande importância, já que se o/a conselheiro/a tutelar direcionar a denúncia para o Ministério Público, a família pode responder judicialmente por violar o direito à educação da criança e, no julgamento do caso, será levado em consideração o relatório elaborado.

Assim, seja na ilegalidade ou na regulamentação, o Conselho Tutelar exerce uma função importante quando se trata de *homeschooling*. Diante desse cenário, temos como objetivo compreender de que forma o Conselho Tutelar tem sido instrumentalizado pelos/as defensores/as da regulamentação da prática de *homeschooling* no Brasil. Este trabalho conta com três seções, além desta introdução. Na primeira, tratamos da lente teórica utilizada, o neoconservadorismo (LACERDA, 2019) e sua relação com a educação, com o Conselho Tutelar e o movimento de *homeschooling*. Na segunda seção, a partir da análise dos materiais empíricos selecionados e mapeados, apresentamos os resultados da pesquisa. Na última seção, apresentamos as considerações finais e refletimos sobre os desdobramentos dos resultados encontrados, em diálogo com os pressupostos da educação democrática⁴.

Novo conservadorismo brasileiro e sua atuação no *homeschooling* e nos conselhos tutelares

Marina Lacerda (2019) argumenta que o novo conservadorismo brasileiro é uma reelaboração do movimento político que se consolidou nos Estados Unidos em torno da eleição presidencial de Ronald Reagan, em 1980. A coalizão neoconservadora estadunidense tinha

como atriz mais relevante a direita cristã. Sua atuação no projeto político conservador estadunidense decorreu de dois fatores: i) a reação ao avanço de pautas feministas e das demandas LGBTQIA+; ii) o estímulo da nova direita secular – que já tinha como frentes o militarismo anticomunista, o tradicionalismo moral e o libertarismo econômico – para que a nova direita cristã integrasse essa coalizão neoconservadora, pela capilaridade social e poder eleitoral dos/das evangélicos/as e sua propensão às mesmas frentes (LACERDA, 2019).

Considerada a ‘espinha dorsal’ da coalizão neoconservadora estadunidense, a direita cristã atuava em torno das seguintes pautas: i) a defesa de valores morais religiosos cristãos e da família patriarcal; ii) o idealismo punitivo, com a ideia de endurecimento penal como garantia da ordem interna; iii) o militarismo anticomunista como garantia da ordem na política externa; iv) a defesa sionista como parte da política internacional; v) o neoliberalismo como política econômica (LACERDA, 2019). Diante da adaptação dessas principais frentes de atuação do neoconservadorismo estadunidense, surgido na década de 1970, Marina Lacerda traça um paralelo entre esse ideário político e as dinâmicas da política brasileira atual.

A defesa da ‘família tradicional’ gira em torno de uma perspectiva essencialista, pela qual as diferenças entre homens e mulheres na reprodução biológica determinam seus papéis sociais de organização doméstica e cuidado com filhos/as. Para os/as neoconservadores/as, o feminismo, ao combater a ideia de as mulheres serem ‘naturalmente’ destinadas à maternidade e à família, provocaria disfunções sociais e ameaça à vida. Aliado a isso, o fortalecimento da família tradicional patriarcal seria o mais adequado programa contra a pobreza, uma vez que seria a ausência de uma autoridade paterna para chefiar a família a causa da ‘delinquência juvenil’, da gravidez na adolescência, da homossexualidade e da acomodação às políticas do Estado de bem-estar social. Por isso, neoconservadores/as também atuam contra a interferência do Estado no domínio familiar e defendem o *homeschooling* e uma série de outras medidas propostas pelos grupos pró-família vinculadas à educação, entre elas: i) restauração da ‘oração voluntária’ nas escolas públicas; ii) ensino do criacionismo nas escolas; iii) eliminação de programas ou livros com conteúdo de educação sexual; iv) demissão de professores/as homossexuais (LACERDA, 2019, p. 42).

O fortalecimento da família e dos papéis tradicionais de gênero, segundo os/as neoconservadores/as, estão imbricados com a defesa do neoliberalismo como política econômica – outro tema que compõe a coalizão neoconservadora, porque as mulheres, de modo geral, têm menos renda e patrimônio que os homens, e como estão mais propensas a situação de maior vulnerabilidade, dependem mais das políticas públicas. A redução do Estado, como defende o ideário neoliberal, contribuiria para reduzir a dependência da assistência social. Em contrapartida, essa dependência não seria necessária caso a família fosse autossuficiente e estivesse unida por valores morais rígidos. A família tradicional bem consolidada ofereceria laços sociais que compensariam os vácuos de assistência social deixados pelas políticas neoliberais.

A ideia de que a família seja capaz de suprir as necessidades de seus membros e todas as lacunas provocadas pela desigualdade social colabora para a preservação da

família como soberana, ampliando seu lugar de atuação. Nas questões educacionais, ocorre quando a colocam no centro do processo de ensino-aprendizagem, com a intenção de sobrepor a ordem privada ao interesse público. Wendy Brown (2019) entende que a institucionalização dessa lógica familista, que amplia o papel das famílias em detrimento do Estado de Bem-Estar Social, é a expansão da “esfera pessoal protegida”. Para a autora, tal dinâmica fragiliza perspectivas democráticas e enfraquece o sentido público.

A escalada neoconservadora e a ampliação do papel das famílias no Brasil repercutiram no campo educacional (HENRIQUES, 2021; LIMA & HYPOLITO, 2019). Pesquisas evidenciaram como a agenda neoconservadora ganhou espaço político-partidário e adeptos/as, bem como têm reverberado no cotidiano das escolas (SEPULVEDA & SEPULVEDA, 2016), na produção de políticas públicas e curriculares educacionais (LIMA & HYPOLITO, 2019; SEPULVEDA & SEPULVEDA, 2019) e na investida de projetos de lei em diversos âmbitos legislativos (HENRIQUES, 2021).

Uma das marcas do novo conservadorismo na educação foi a proposta de regulamentar a prática de *homeschooling*, eleita como medida prioritária para o campo educacional logo no início do mandato do ex-presidente Bolsonaro. O ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos – MMFDH foi o principal porta-voz desta pauta, e não o Ministério da Educação – MEC, apesar de ser um tema vinculado diretamente à pasta (PICHONELLI, 2019). Ao ser questionada sobre isso em uma entrevista⁵, a ex-ministra Damares Alves defendeu:

“Mas por que o nosso Ministério? Porque é uma demanda da família. Quem quer o ensino domiciliar, quem está buscando isso no Brasil, hoje, é a família, então essa iniciativa nasce no Ministério da Família. O Ministério da Mulher e da Família. Nasce desse Ministério junto com o Ministério da Educação”. [Transcrição nossa] (Alves, 2019, 8 min. 13 s).

A proximidade do movimento *homeschooling* com o novo conservadorismo vai além do apoio do ex-presidente Bolsonaro e de seu governo, está no fundamento da proposta. O desejo dos/as responsáveis de retirar ou não matricular seus/suas filhos/as em escolas para controlar seu processo de ensino-aprendizagem indica que a família é posta como o âmbito privilegiado para a proteção e para o controle das crianças, no sentido de supervisionar e conferir poder decisório às escolhas dos conteúdos escolares, em nome de uma suposta segurança.

O posicionamento de Angela Gandra⁶, Secretária Nacional da Família no governo Bolsonaro, defendendo o *homeschooling* argumentando se tratar de um direito humano e defendendo a família como protagonista na educação dos filhos, é algo que se conectou fortemente com campanhas lideradas por religiosos/as conservadores/as em diferentes países da América Latina, sob os slogans *Con Mis Hijos No Te Metas* e *A Mis Hijos Los Educo Yo* (BIROLI & QUINTELA, 2021).

O modelo familiar proposto por esses movimentos está de acordo com o modelo tradicional. Investigações que tiveram como objetivo pesquisar famílias adeptas da prática identificaram que elas são, em sua maioria, brancas, de classe média, cristãs, compostas por pai, mãe e seus/suas filhos/as, sendo o pai o provedor financeiro e a mãe a responsável pelo cuidado e pelo ensino das crianças (ARRUDA & PAIVA, 2017; ANDRADE, 2014). Tal padrão familiar é considerado pelo movimento como natural e incontestável, servindo de sustentação ao poder patriarcal (MOREIRA, 2023).

Como apontado anteriormente, para o novo conservadorismo e para o neoliberalismo, a manutenção da ordem social e desse modelo familiar é uma maneira de diminuir o investimento estatal em políticas sociais (LACERDA, 2019). Nesse sentido, o *homeschooling* representa uma aposta que colabora para tal proposta de duas maneiras: à medida que fortalece a família tradicional e seus valores; e que desresponsabiliza o Estado da promoção do direito à educação.

As principais motivações que levam os/as responsáveis a aderirem o *homeschooling* demonstram forte alinhamento com os princípios do novo conservadorismo. Para esse grupo, o desejo de controlar o ensino de seus/suas filhos/as e a proteção de seus valores religiosos e morais (VIEIRA, 2012; FURH & ALEJARRA, 2020; PESSOA, 2019) são razões que justificam a escolha. Nessa dinâmica, o *homeschooling* funciona como instrumento de proteção dessa família e como meio para promover os ideais do novo conservadorismo.

Assim como no movimento *homeschooling*, marcas do novo conservadorismo também podem ser identificadas no Conselho Tutelar. Em 2019, a polarização política que elegeu Jair Bolsonaro à presidência da República trouxe um agravamento: o processo de escolha dos/as conselheiros/as tutelares, nas condições de titular e suplente, em território nacional, para compor a gestão de 2020 a 2023. Este processo, que antes era desconhecido por parte da população⁷ (CONSELHO, 2019), colocou em evidência disputas acirradas entre setores conservadores religiosos (principalmente católicos e evangélicos) e setores progressistas, motivadas por pautas em torno de questões de (anti)gênero, da família e de direitos humanos. Estas disputas ganharam ampla visibilidade nas mídias e nas redes sociais, inclusive com a divulgação de listas que classificavam candidaturas de conselheiros/as como progressistas, com o intuito de incentivar a votação e a ocupação deste espaço nos conselhos tutelares, em contraposição ao espraiamento das forças do novo conservadorismo brasileiro (LACERDA, 2019).

Metodologia

Este trabalho é resultado da articulação de dois projetos de pesquisa mais amplos: um que investigou a coalizão a favor da legalização do *homeschooling* no Brasil e outro que analisou o avanço do novo conservadorismo brasileiro sobre os conselhos tutelares.

Para esta proposta, foi usada uma abordagem qualitativa, que conjugou diferentes procedimentos metodológicos: i) inspiração etnográfica digital por perambulação (LEITÃO & GOMES, 2017); ii) análise de documentos legislativos; iii) levantamento bibliográfico.

O primeiro, referente ao campo da Antropologia digital, envolveu uma abordagem etnográfica em plataformas digitais, acompanhada do exercício de rastreamento pelas imagens e mensagens de conteúdo das postagens. Para isso, foi realizado um levantamento das postagens publicadas em redes sociais, principalmente a página oficial da ex-ministra Damares Alves⁸ no Instagram, e vídeos que apresentassem entrevistas da ex-ministra a partir de canais oficiais do Canal.Gov, na plataforma Youtube, que tratassem sobre direitos humanos de crianças e adolescentes, Conselho Tutelar e educação.

Ressalta-se que as imagens selecionadas para a análise neste trabalho foram retiradas de perfis públicos profissionais da rede Instagram. Dessa forma, estão em livre acesso, disponibilizadas gratuitamente. Como maneira de proteger o direito à imagem, escolhemos preservar o rosto de pessoas que aparecem nas postagens e, para seguir as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT, todas as imagens foram referenciadas.

O segundo buscou elementos no arcabouço legislativo brasileiro que pudessem contribuir com a discussão, além de demonstrar as possibilidades e limites na articulação do novo conservadorismo com o Conselho Tutelar e a prática de *homeschooling*. O terceiro procedimento foi o levantamento bibliográfico feito a partir de artigos, trabalho de conclusão de curso, dissertações e teses, entre os anos de 1998 e 2023. Não foram encontradas produções acadêmicas que articulassem Conselho Tutelar, neoconservadorismo e *homeschooling*.

Resultados e discussão

Ao analisar o material levantado, identificamos três formas pelas quais o Conselho Tutelar tem sido instrumentalizado pelos/as defensores/as da regulamentação do *homeschooling* no Brasil. A primeira delas foi a orientação promovida pelo governo Bolsonaro sobre a atuação do Conselho Tutelar perante as famílias adeptas. A segunda foi a elaboração de informativos por atores/atrizes do movimento *homeschooling*, com indicações sobre como as famílias adeptas deveriam receber uma possível visita do conselho. Por fim, identificamos uma mobilização em torno das eleições para conselhos tutelares em 2023, em prol de representantes alinhados/as aos valores do movimento *homeschooling*.

Foram encontradas publicações no Instagram, vídeos no YouTube, matérias jornalísticas e postagens em sites da coalizão pró-*homeschooling*. A maior parte do material foi produzido por atores/atrizes favoráveis a prática, entre eles/elas, a ex-ministra Damares Alves, buscando ativamente a interferência no Conselho Tutelar em nome da proteção das famílias *homeschoolers*; e Deise Daiane, advogada atuante no movimento, que direciona sua prática para atender e auxiliar famílias adeptas.

A agenda de legalização do homeschooling no governo Bolsonaro

A ex-ministra Damares Alvez, junto a outras duas servidoras (BERMÚDEZ, 2019), por meio de ofício-circular encaminhado em maio de 2019, determinou que os conselhos tutelares de todo o país deixassem de registrar como ‘abandono intelectual’ – em outras palavras, evasão escolar – os casos de ensino domiciliar, enquanto o PL 2401/2019, que tratava da regulamentação do *homeschooling* no país, estivesse em tramitação (SALDAÑA, 2019). Na mesma ocasião, o MMFDH também solicitou aos conselhos que procedimentos em apuração fossem interrompidos até uma eventual votação deste PL (SALDAÑA, 2019). Tal atitude contrariou frontalmente a decisão do STF, votada em 2018, que corroborou a afirmação de que a Constituição prevê apenas o modelo de ensino público ou privado, cuja matrícula é obrigatória, e não há lei que autorize o *homeschooling*.

Diante desse cenário, o Ministério Público Federal – MPF pediu a suspensão imediata do ofício da ministra por considerá-lo crime de improbidade administrativa. O MMFDH respondeu que não via motivos para a revogação do ofício que havia emitido aos conselhos, ato classificado pela pasta como “perfeitamente legítimo e conforme os postulados legais vigentes” (VASSALLO & MACEDO, 2019).

A Procuradoria Federal dos Direitos dos Cidadãos – PFDC, órgão do MPF, que havia recomendado a suspensão imediata do referido ofício em julho de 2019 – por considerar que as orientações alteravam disposições do Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, além de configurar violação de improbidade na administração pública – solicitou à Procuradoria da República do Distrito Federal, em agosto de 2019, a abertura de uma ação civil pública por crime de improbidade administrativa contra Alves e as duas servidoras. Após essa solicitação, o MMFDH recuou e, no dia 05 de setembro de 2019, em novo ofício-circular encaminhado aos/as conselheiros/as tutelares, anulou a orientação e reconheceu que o PL ainda estava em tramitação (VASSALLO & MACEDO, 2019). Essa situação gerou intensas manifestações de figuras públicas conservadoras em apoio à Alves, como as deputadas Bia Kicis e Caroline De Toni, o secretário nacional de alfabetização e entusiasta do *homeschooling*, Carlos Nadalim e o ministro da Educação à época, Abraham Weintraub. A exemplo disso, apresentamos abaixo duas postagens:

Figura 1: Postagem publicada no perfil oficial de Damares Alves no Instagram, em 6 de setembro de 2019.



Fonte: Instagram; captura de tela, 2019.

Figura 2: Postagem publicada no perfil oficial de Damares Alves no Instagram, em 6 de setembro de 2019.



Fonte: Instagram; captura de tela, 2019.

Em ambas as postagens de Bia Kicis e Abraham Weintraub, o apoio à Alves veio em detrimento da procuradora Deborah Duprat, então na Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão – PFDC/MPF, seguindo a mesma linha argumentativa: caracterizando o posicionamento da procuradora como ‘militância esquerdista’. Nas palavras da deputada Bia Kicis:

“os pais que optarem por terem seus filhos estudando, aprendendo em casa tem que receber o apoio do Estado porque as famílias precedem o Estado. As crianças pertencem aos pais, e não ao Estado, como quer a dona Deborah Duprat (...) essa procuradora que usa do seu cargo, e aí reside uma hipótese real de abuso de poder, usa do seu cargo para perseguir aquelas pessoas que não comungam da sua ideologia nefasta, uma ideologia comunista. Países que experimentaram o comunismo tem verdadeiro horror desse sistema a ponto de colocarem suas Constituições a criminalização do comunismo”⁷⁹ [Transcrição nossa] (Kicis, 2019, 12 s, grifos nossos)

Essas figuras políticas integram um grupo neoconservador que pauta articuladamente agendas de enfrentamento a um pretensão comunismo, que corresponde ao combate ao “socialismo do século XXI ou ao bolivarianismo”; na maior parte das vezes, é uma expressão equivalente ao antipetismo (LACERDA, 2019).

Convém pontuar que o envio do ofício em questão pelo MMFDH ocorreu um mês após representantes do governo Bolsonaro terem encaminhado ao Congresso um projeto de lei¹⁰ de autoria do Poder Executivo Federal, elaborado conjuntamente pelo MEC e o MMFDH, sobre a pauta de regulamentação do *homeschooling*. O interesse da família Bolsonaro sobre a pauta não era novidade, uma vez que o deputado Eduardo Bolsonaro havia proposto, anos antes, o PL 3261/2015, também sobre a regulamentação do *homeschooling* (MOREIRA, 2023) expressando: “mesmo a convivência em sociedade, inequivocadamente carregada de aspectos positivos, não pode ser imposta pelo Estado em ambiente diverso ao desejado por quem detém o poder pátrio” (BRASIL, 2015).

Figura 3: Postagem publicada no perfil oficial de Damares Alves no Instagram, em 11 de dezembro de 2019.



Fonte: Instagram; captura de tela, 2019.

Assim como argumentado pelos/as defensores/as do *homeschooling*, a postagem acima exalta a autoridade do pai e da mãe sobre seus/suas filhos/as como parte de um direito natural da família. Trata-se da afirmação da autoridade absoluta da família patriarcal – não é aleatório que o termo ‘pai’ venha primeiro. Do ponto de vista da aliança neoliberal e neoconservadora, os pais como responsáveis financeiros ‘mandam’ nas crianças, de forma declaradamente impositiva, como se fossem suas propriedades, já que elas pertencem à família. Tal perspectiva corrobora o entendimento de que crianças e adolescentes não

são titulares de direitos próprios, ou ainda, que os seus direitos são inferiores aos do pai e da mãe (MOURA & AQUINO, 2022). Na perspectiva do neoconservadorismo, a família não é apenas uma rede de proteção, mas uma estrutura de autoridade.

Além disso, Alves aciona um repertório anti-intelectual, que não é isolado, e que afronta a ciência do ponto de vista acadêmico. Esse sentimento de hostilidade à comunidade universitária (SZWAKO, 2022) visa desmerecer os/as críticos/as de visões tradicionais de família e autoridade familiar.

Orientações para famílias adeptas do homeschooling

A elaboração de informativos se caracteriza como uma das principais estratégias de instrumentalização do Conselho Tutelar em favor da prática do *homeschooling*. Em redes sociais e sites de representantes do movimento são oferecidas dicas sobre como se preparar para suas visitas, enfatizando a importância de documentar o processo educativo e manter um ambiente organizado e propício à aprendizagem. As orientações disponíveis destacam quatro aspectos: documentação necessária, organização do ambiente de estudo, adoção de atitudes colaborativas e desconfiança da atuação dos/das conselheiros/as.

No site de uma família adepta do *homeschooling*, o Família de Trigo, há uma postagem dedicada a orientações jurídicas e uma percepção do papel do Conselho Tutelar.

Os membros do Conselho Tutelar exercem o poder de polícia sobre as famílias no que tange à educação dos filhos. É possível que verifiquem se os menores estão recebendo a instrução adequada para sua idade. Podem, inclusive, realizar testes para avaliar o desenvolvimento intelectual dos menores. Os limites da atuação do Conselho Tutelar esbarram no poder familiar concedido pelo Código Civil aos pais. Como visto, somente a estes cabe dirigir a educação dos filhos. Caso um membro desse conselho resolva atuar pelo simples fato de os pais estarem educarem os filhos em casa, ele estará usurpando o poder familiar e praticando, portanto, um ato de abuso de autoridade, que implica responsabilidade civil, administrativa e, eventualmente, penal (FAMÍLIA DE TRIGO, s.d.).

Além de descrever funções fiscalizadoras que o Conselho Tutelar pode exercer sobre uma família *homeschooler*, o site Família de Trigo afirma que os conselhos possuem poder de polícia, numa distorção do papel e do objetivo dessa instituição. E ao afirmar que cabe somente a pais/mães dirigirem a educação de seus/suas filhos/as, valoriza-se o poder familiar em detrimento da ação do Estado pautada na legislação atual e promove-se o apagamento do direito de crianças e adolescentes.

Na esteira do ideário do neoconservadorismo e do neoliberalismo, defensores/as do *homeschooling* pedem liberdade de escolha, direito de exercer a sua vontade, direito de as famílias gerenciarem a restrita instrução educacional de seus/suas filhos/as com base em valores religiosos. Dessa forma, há uma reivindicação do direito de liberdade individual

para retirar crianças e/ou o adolescentes da escola, algo deliberadamente oposto ao direito social de frequentar a escola; isso corrobora perspectivas neoconservadoras e neoliberais, em direção ao aprofundamento do processo de desdemocratização, ou seja, de enfraquecimento da democracia no âmbito dos regimes democráticos (BIROLI, VAGGIONE & MACHADO, 2020).

Outro ponto a ser destacado entre as orientações do site Família de Trigo é a afirmação de que, ao exercer seu papel, o Conselho Tutelar incorre em abuso de autoridade. Vincular esse tipo de alegação promove uma desinformação quanto às funções da entidade e ainda pode reforçar o seu repúdio e o estímulo de ações judiciais buscando responsabilizá-lo em diferentes esferas apenas por cumprir a sua função. Além disso, adeptos/as do movimento *homeschooling* divulgam dicas sobre como receber a visita desse órgão. Deise Daiane, a advogada que atua em prol dessas famílias, compartilha em seu perfil de Instagram informações sobre documentos a se ter em mãos para se resguardarem juridicamente¹¹.

Figura 4: Postagem publicada no perfil oficial de Deise Daiane no Instagram, em 29 de maio de 2024



Fonte: Instagram; captura de tela, 2019.

Entre os documentos que ela considera importantes¹² está um plano de ensino no qual os/as responsáveis descrevem o planejamento educacional da criança, disponibilizado também no canal Youtube da Educalar, prestadora de serviço voltado para o *homeschooling*. A Educalar indica que cabe aos/as responsáveis terem registro do planejamento da rotina de estudo de seus/suas filhos/as (APOLINÁRIO, 2023). Entendemos que tal atitude pode demonstrar rigor e estrutura, além de se aproximar dos moldes escolares. Isso pode

ser interpretado pelos/as conselheiros/as como aspectos positivos, visto que apresentam um comprometimento de responsáveis com o processo de ensino-aprendizagem, além de se mostrarem próximos/as do planejamento escolar.

O terceiro tipo de documentos refere-se aos materiais didáticos utilizados no ensino, considerados importante para Deise Daiane e para a Educalar. Ao apresentar esses materiais a representantes do conselho, os/as responsáveis demonstram sistematização do ensino, além de também se aproximarem dos moldes escolares. Documentos que comprovem ‘atividades sociais’ devem ser incluídos na lista, pois servem de contraponto a uma das principais críticas que o movimento recebe, a da socialização escassa e falta de convivência com outras pessoas fora do convívio familiar (FALCÃO, 2021; PENNA, 2019). Por último, a advogada aponta para a necessidade de relatórios periódicos a serem apresentados, demonstrando que o processo de ensino está sendo conduzido adequadamente. No final de sua postagem, ela destaca que essa gama de documentos comprova que não há abandono intelectual na prática de *homeschooling*. De acordo com o Código Penal, abandono intelectual é crime e se caracteriza pelo não provimento de instrução primária de filho/a em idade escolar (BRASIL, 1940). Trazer esse tipo de orientação busca promover a interpretação de que o fato de a criança não estar frequentando a escola não se qualifica como abandono intelectual, ainda que a Constituição Brasileira assegure que é obrigatório a matrícula de crianças e adolescentes entre os 04 e 17 anos em instituições escolares (BRASIL, 1988).

Um ponto abordado pela Educalar é a organização do ambiente doméstico de ensino. Para a instituição, a família deve demonstrar que está preparada para realizar o processo de ensino-aprendizagem e deve criar um ambiente voltado para isso, o que poderia expressar comprometimento (APOLINÁRIO, 2023). A instituição orienta, ainda, a receber o conselho de maneira colaborativa e respeitosa, demonstrando abertura para o diálogo e disposição em cooperar para minimizar conflitos.

É importante apontar que tanto Deise Daiane quanto a Educalar comercializam serviços que auxiliam as famílias a cumprirem essas orientações. A advogada oferece o que nomeia como ‘método *homeschooling* jurídico’, que se propõe a capacitar famílias para organizar a documentação que ela estipula como necessária para alcançar a segurança jurídica¹³. Já a prestadora de serviço Educalar oferta curso de registro de atividade para membros da sua comunidade¹⁴.

O Instituto Ave Maria, outra prestadora de serviço voltada para o *homeschooling*, também descreve algumas prescrições (INSTITUTO AVE MARIA, s.d.). Além de aconselhar o registro das atividades pedagógicas, o Instituto frisa que a família adepta deve tomar precauções de segurança ao serem visitadas por representantes do Conselho Tutelar, visto que podem não ser conselheiros/as de fato, mas possíveis ‘bandidos’. Orientam que, caso sejam verdadeiros/as conselheiros/as, podem ser bem ou mal-intencionados/as. No site, há um alerta explicando que eles/elas podem formular más interpretações, caso as informações e os documentos fornecidos pelas famílias não estejam completos.

Ou ainda, mesmo com a documentação correta, podem ser ‘maliciosos’. Essas orientações contribuem para a proliferação do medo, da desconfiança e da imagem negativa do Conselho Tutelar, promovendo o enfraquecimento e a distorção das funções do órgão.

Mobilização em torno das eleições para os conselhos tutelares

A última estratégia de instrumentalização do Conselho Tutelar em favor do homeschooling foi a mobilização feita para a eleição de conselheiros/as apoiadores/as do movimento, em 2023. Contar com candidatas/os que cooperam para a não-judicialização de famílias adeptas poderia diminuir o número de famílias judicializadas. Em outubro de 2023, ocorreu a escolha de novos/as conselheiros/as tutelares para assumirem o mandato de 2024 a 2027 em todo o país. Neste contexto, canais no Telegram iniciaram uma mobilização para eleger candidatos/as ‘pró-família’, com valores cristãos e que se comprometessem com as pautas conservadoras, como o combate à ‘ideologia de gênero’ (PESSOA, 2023).

Gaba Costa, representante do canal *SIMeduc para a Liberdade! Homeschooling e Autodidatismo* compartilhou no aplicativo um guia intitulado *Eleições para o conselho tutelar – Precisamos fazer a nossa parte* (APOLINÁRIO, 2023). Logo no início do documento, há a justificativa para a elaboração do guia: se a Aliança Nacional LGBTQIA+, a Associação Brasileira de Famílias Homotransafetivas e o Grupo Dignidade têm o direito de convocar a comunidade LGBTQIA+ para as eleições de conselheiros/as, adeptos/as do *homeschooling* também tinham esse dever. Na sequência, foram apresentados quatro argumentos sobre a importância representantes cristãos/ãs no Conselho Tutelar: 1) a possibilidade de defesa de valores e princípios; 2) possibilidade de influenciar o colegiado¹⁵ na definição de condutas; 3) a promoção do combate de pautas progressistas; 4) a sensibilidade que esses atores/atrizes teriam de identificar crianças em situação de vulnerabilidade. Além destes pontos, o documento contém instruções sobre como influenciar o processo de votação: identificar pessoas que são ‘influenciadoras’ e convencê-las do compromisso com a votação e da formação de uma rede de pessoas engajadas para eleger representantes de seus interesses para o Conselho Tutelar.

Deise Daiane alerta que “apesar do voto ser facultativo, precisamos buscar por conselheiros/as que tenham os mesmos princípios e valores que os nossos”¹⁶, orientando adeptos/as do *homeschooling* a pesquisarem ideologias, princípios, valores e ideias dos/das candidatos/as. No site Família de Trigo, também há instruções a seu público para que deem importância às eleições de conselheiros/as tutelares: “é crucial termos representantes que compartilhem nossos valores e preocupações. Esta é a sua oportunidade de apoiar candidatos que defendem a vida, a família e a educação domiciliar” (FAMÍLIA DE TRIGO, 2023).

O principal ponto em comum entre as orientações apontadas é a preocupação com a eleição de conselheiros/as que carreguem os mesmos valores e princípios promovidos pelo movimento *homeschooling*. Nesse sentido, ocorre um grande esforço para a sua proteção à medida que entendem que a atuação do Conselho Tutelar pode fragilizar ou ir

contra suas crenças. Há também a promoção de seus valores, pois espera-se que seus/suas representantes possam influenciar o colegiado do conselho. Assim, aquilo que faz parte do âmbito privado perpassa o público ao chegar nesse órgão.

O movimento de propagar valores morais na esfera pública, antes presentes na dimensão privada, faz parte do que Brown (2019) indica como ampliação da esfera pessoal protegida promovida pelo neoliberalismo conservador. Além disso, tal prática está de acordo com um dos pilares do novo conservadorismo apontados por Marina Lacerda (2019), qual seja, a proteção de valores morais, cristãos e da família tradicional.

A instrumentalização do Conselho Tutelar pelo movimento neoconservador *homeschooling* revela uma estratégia deliberada de ocupação de espaços institucionais, com o objetivo de promover uma agenda política alinhada aos valores morais, cristãos e conservadores. A mobilização para eleger conselheiros/as tutelares favoráveis ao *homeschooling* e de acordo com seus valores demonstra como o movimento busca influenciar políticas públicas, reduzindo a judicialização das famílias adeptas, reforçando a centralidade da família tradicional e a limitação da intervenção estatal na educação. Esse processo, portanto, não apenas reforça a centralidade da família tradicional, mas também visa limitar a intervenção estatal na educação, promovendo um ambiente mais favorável à prática.

É evidente que a instrumentalização do Conselho Tutelar pelos/as defensores/as do *homeschooling* no Brasil revela uma estratégia que transcende a simples defesa da prática, tornando-se um elemento importante na promoção dos valores do novo conservadorismo. O Conselho Tutelar é utilizado não apenas como um instrumento para sua validação, mas também como um campo de batalha ideológico onde se disputam valores fundamentais da sociedade, como a autoridade parental e a organização familiar tradicional.

Nessa esteira, convém ressaltar que o Conselho Tutelar é uma das possibilidades de entrada no espaço da política institucional. O processo de escolha e a atuação neste equipamento social contribuem para projetar e construir caminhos para novos quadros políticos, como vereadores/as, justamente pela proximidade com o território (GOMES, 2024). Neste sentido, a atuação do conselho como um espaço de poder é também atravessada por uma disputa de projeto de sociedade. A mobilização para influenciar as eleições dos/das conselheiros/as, bem como as orientações detalhadas fornecidas às famílias sobre como lidar com possíveis visitas, refletem um esforço coordenado para alinhar o órgão às expectativas do movimento *homeschooling*.

Considerações finais

Diante da relevância de investigar a instrumentalização do Conselho Tutelar no contexto do avanço do neoconservadorismo e da prática do *homeschooling* no Brasil, este artigo teve como objetivo analisar como o órgão tem sido utilizado pelos/as defensores/as

da regulamentação do *homeschooling*, em um cenário marcado por disputas sobre direitos educacionais e o argumento da proteção à infância contra supostas investidas ideológicas, conforme propagado pela ex-ministra Damares Alvez junto ao MMFDH.

Conforme argumenta Lacerda (2019), a perspectiva neoconservadora prioriza a construção de políticas públicas orientada pelo fortalecimento dos vínculos familiares e não por estratégias de efetivação de políticas públicas redistributivas. Nesse sentido, a agenda em prol do *homeschooling* está direcionada para a conformação da família tradicional como solução para uma disfunção social e como um lugar soberano no processo de ensino-aprendizagem, ao supostamente promover o direito à educação, corroborando, assim, o ideário neoliberal de regulação da vida pública. Afinal, para os valores neoconservadores, a escola como esfera pública corresponderia ao espaço em que crianças e adolescentes estariam vulneráveis a ações ‘ideológicas’.

Os resultados demonstram que há um esforço contínuo por parte do movimento *homeschooling* para legitimar suas práticas e minimizar as ações do Conselho Tutelar, promovendo candidaturas de conselheiros/as favoráveis ao movimento e a disseminação de orientações jurídicas para lidar com visitas deste órgão. Esses esforços refletem uma tentativa de enfraquecer a função protetiva do conselho, influenciando a sua atuação de acordo com valores conservadores. Também contribuem para a fragilização do direito de crianças e adolescentes à educação, assegurado constitucionalmente, de estarem matriculados/as e de frequentarem a escola pública no Brasil.

A instrumentalização do Conselho Tutelar pelo movimento *homeschooling* não apenas ameaça a eficácia desse órgão na proteção dos direitos das crianças, mas também reflete uma tendência mais ampla de desdemocratização, na qual a defesa de liberdades individuais é colocada acima dos direitos sociais coletivos. Esta pesquisa, portanto, pretende contribuir para o debate sobre os desafios que o avanço do novo conservadorismo impõe à educação democrática e à proteção das infâncias no Brasil.

Recebimento em: 15/08/2024; Aprovado em: 15/10/2024.

Notas

- 1 Em 2018 o Supremo Tribunal Federal – STF julgou a prática de *homeschooling*. O Recurso Extraordinário nº 888.815 teve origem em um mandado de segurança de uma família de Canela/RS, que solicitava o direito, reconhecido pela secretaria de educação, de praticar o *homeschooling*. Dessa maneira, o cerne do julgamento era se a prática se tratava de um direito público subjetivo. Ao decidir sobre o caso, o Supremo concluiu que o *homeschooling* não é um direito público subjetivo e não possui previsão constitucional, embora também não seja explicitamente proibido. Portanto, a prática depende de regulamentação legislativa para ser considerada legal.

- 2 Representa o controle de frequência do/a estudante na escola.
- 3 Pesquisa coordenada pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC e pela Ação Educativa aponta que o *homeschooling* é rejeitado por cerca de 8 de cada 10 brasileiros. Disponível em: <<https://www.cenpec.org.br/noticias/nao-a-educacao-domiciliar>>. Acesso em: 21 jul. 2024.
- 4 O trabalho foi feito com o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil – CAPES. Código de Financiamento 001.
- 5 *Ministra Damares fala sobre as prioridades da sua pasta*. CanalGov no Youtube, em 7 de março de 2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=vECs9EhQCxk>>. Acesso em: 30 de julho de 2024.
- 6 Além de ter chefiado a Secretaria Nacional da Família do MMFDH do governo de Bolsonaro, Angela Gandra é advogada, conhecida por suas posições antiaborto, antigênero e de defesa da ‘família’, alinhadas com instituições católicas ultraconservadoras como Opus Dei. Também é filha de Ives Gandra Martins, um dos principais juristas defensores da tese que o artigo 142 da Constituição coloca as forças armadas como ‘poder moderador’.
- 7 O processo de escolha de conselheiros/as tutelares alcançou a expressiva marca de 107.841 eleitores/as na capital fluminense, mais que o dobro da eleição anterior, ocorrida em 2015, com 48.765 eleitores/as.
- 8 Link de acesso da referida página disponível em: <<https://www.instagram.com/damaresalvesoficial1/>>. Acesso em: 17 de julho de 2024.
- 9 Disponível em: <<https://www.facebook.com/biakicisoficial/videos/a-procuradora-militante-d%C3%A9bora-duprat-abriu-uma-a-%C3%A7%C3%A3o-de-improbidade-contra-a-min/1115722075284523/>>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2024.
- 10 PL 2401/2019, de autoria do Poder Executivo Federal.
- 11 Disponível em: <https://www.instagram.com/p/C7kb0i1pLPr/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA=>>. Acesso em: 09 ago. 2024.
- 12 Disponível em: <https://www.instagram.com/p/C7VK9xuNXpW/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA=>>. Acesso em: 09 ago. 2024.
- 13 Disponível em: <<https://hotmart.com/pt-br/marketplace/produtos/homeschooling-juridico-metodo-hj/N93375192N>>. Acesso em: 08 ago. 2024.
- 14 Disponível em: <<https://comunidade.educalar.com.br/>>. Acesso em: 08 ago. 2024.
- 15 Trata-se de uma das formas de atuação do conselho tutelar, a partir de deliberações tomadas coletivamente entre os/as conselheiros/as, previstas em reuniões periódicas.
- 16 Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CxtjKN-JmpH/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA=>>. Acesso em: 09 ago. 2024.

Referências

ALVES, D. *Ministra Damares fala sobre as prioridades da sua pasta*. [Entrevista cedida a] Renata Corsini. NBR Entrevista Especial, Brasília, DF, 7 mar. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vECs9EhQCxk>. Acesso em: 8 jul. 2024.

ANDRADE, Édison Prado de. *A educação familiar desescolarizada como um direito da criança e do adolescente: relevância, limites e possibilidades na ampliação do direito à educação*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-10112014-111617/pt-br.php>>. Acesso em: 11 jul. 2024.

- APOLINÁRIO, Cláudio. *Guia sobre como influenciar votação do Conselho Tutelar*. [S. l.: s. n.], 2023. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1fQPBYffOQ5K-1xATw-M0PkSoc5uaTegB/view>>. Acesso em: 10 ago. 2024.
- ARRUDA, João Guilherme da Silva & PAIVA, Fernando de Souza. Educação domiciliar no Brasil: panorama frente ao cenário contemporâneo. *EccoS Revista Científica*, n. 43, p. 19-38, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n43.7236>. Acesso em: 10 ago. 2024.
- BERMÚDEZ, Ana Carla. Órgão do MPF vê crime de Damares em caso de evasão escolar e homeschooling. *Uol*, São Paulo, 2 de setembro de 2019. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/09/02/orgao-do-mpf-ve-crime-de-damares-em-caso-de-evasao-escolar-e-homeschooling.htm>>. Acesso em: 15 de fev. 2024.
- BIROLI, Flávia & QUINTELA, Débora. Mulheres e direitos humanos sob a ideologia da “defesa da família”. In: AVRITZER, Leonardo *et al.* (Orgs.). *Governo Bolsonaro: retrocesso democrático e degradação política*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.
- BIROLI, Flávia, VAGGIONE, Juan Marco & MACHADO, Maria das Dores Campos. *Gênero, neoconservadorismo e democracia: disputas e retrocessos na América Latina*. São Paulo: Boitempo, 2020.
- BRASIL. *Código Penal Brasileiro*. Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm>. Acesso em: 09 ago. 2024.
- BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2022.
- BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8069/1990, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 02 nov. 2024.
- BRASIL. *Projeto de Lei nº 3.261, de 2015*. Autoriza o ensino domiciliar na educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio para os menores de 18 (dezoito) anos, altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, [2015]. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2017117>>. Acesso em: 03 dez. 2022.
- BROWN, Wendy. *Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no ocidente*. São Paulo: Politéia, 2019.
- CECCHETTI, Elcio & TEDESCO, Anderson Luiz. Educação Básica em “xeque”: Homeschooling e fundamentalismo religioso em tempos de neoconservadorismo. *Práxis Educativa*, v. 15, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.5212/praxeduc.v.15.14816.026> Acesso em: 08 ago. 2024.
- CONSELHO Tutelar: veja o resultado preliminar da eleição no Rio em 2019. *g1*, Rio de Janeiro, 08 de outubro de 2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/10/08/conselho-tutelar-veja-o-resultado-da-eleicao-no-rio-em-2019.ghtml>>. Acesso em: 09 ago. 2024.
- FALCÃO, Letícia Prazeres. Direito à sociabilidade infanto-juvenil: Debate sobre a implementação do homeschooling. *Revista Acadêmica da Faculdade de Direito do Recife*, v. 93, n. 2, p. 266-280. 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/ACADEMICA/article/view/250416>>. Acesso em: 10 ago. 2024.
- FAMÍLIA DE TRIGO. *A importância do seu voto nas eleições*. 2023. Disponível em: <<https://www.familiadetrigo.com.br/2023/09/a-importancia-do-seu-voto-nas-eleicoes.html>>. Acesso em: 09 ago. 2024.

FAMÍLIA DE TRIGO. *Jurídico*. S.d. Disponível em: <<https://www.familiadetrigo.com.br/p/juridico.html>>. Acesso em: 09 ago. 2024.

FUHR, Ingrid Lilian & ALEJARRA, Luis Eduardo Oliveira. A opção por um ensino domiciliar: um estudo de caso. *Praxis Educativa*, v. 15, p. 1-21, 2020. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5212/praxeduc.v.15.14770.042>>. Acesso em: 5 nov. 2023.

GOMES, Ingrid. “*É para a proteção da criança e do adolescente*”: o conselho tutelar sob disputas no novo conservadorismo brasileiro. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

HENRIQUES, Adrian. *Educação, conservadorismos e religião*: mapeamento e análise do avanço neoconservador na educação brasileira. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

INSTITUTO AVE MARIA. *Conselho tutelar me notificou, e agora?*. Disponível em: <<https://www.institutoavemaria.com.br/conselho-tutelar-me-notificou>>. Acesso em: 09 ago. 2024.

KICIS, B. Apoio à Damares e repúdio à Duprat. Brasília, DF, 6 set. 2019. Facebook: biakicisoficial. Disponível em: <https://www.facebook.com/biakicisoficial/videos/a-procuradora-militante-d%C3%A9bora-duprat-abriuuma-a%C3%A7%C3%A3o-de-improbidade-contra-a-min/1115722075284523/>. Acesso em: 14 jul. 2024.

LACERDA, Marina Basso. *O novo conservadorismo brasileiro*: de Reagan a Bolsonaro. Porto Alegre: Zouk, 2019.

LEITÃO, Débora K.; GOMES, Laura Graziela. Etnografia em ambientes digitais: perambulações, acompanhamentos e imersões. *Revista Antropolítica*, n. 42, 2017.

LIMA, Iana Gomes & HYPOLITO, Álvaro Moreira. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.45, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/ep/a/DYxJyKYs6XjMBJSrD6fwbJx/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 10 ago. 2024.

MOREIRA, Helce Amanda. *Coalizão em defesa do homeschooling*: crenças, estratégias e argumentos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/62218/62218.PDF>>. Acesso em: 02 maio 2024.

MOURA, Fernanda & AQUINO, Renata. A articulação pelo homeschooling no Brasil: mais uma face da ofensiva antigênero. In: CARREIRA, Denise & LOPES, Bárbara (Orgs.). *Gênero e Educação*: ofensivas reacionárias, resistências democráticas e anúncios pelo direito humano à educação. São Paulo: Ação Educativa, 2022. Disponível em: <https://generoeducacao.org.br/wp-content/uploads/2022/12/Livro-2022_G%C3%8ANERO-E-EDUCA%C3%87%C3%83O-ofensivas-reacion%C3%A1rias-resist%C3%A1ncias-democr%C3%A1ticas-e-an%C3%BAncios-pelo-direito-humano-%C3%A0-educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2024.

PENNA, Fernando. A defesa da “educação domiciliar” através do ataque à educação democrática: a especificidade da escola como espaço de dissenso. *Linguagens, Educação e Sociedade*, n. 42, p. 08-28, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingeducos/article/view/1101>>. Acesso em: 10 ago. 2024.

PESSOA, Alexsandro Vieira. *Práticas pedagógicas na educação domiciliar*: um estudo de caso em Aracaju - SE. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, 2019. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/11925/2/ALEXSANDRO_VIEIRA_PESSOA.pdf>. Acesso em: 11 de jul. 2024.

PESSOA, Fernanda. Canais de homeschooling no Telegram se mobilizam para eleição do Conselho Tutelar. *Catarinas*, Florianópolis, 25 setembro de 2023. Disponível em: <<https://catarinas.info/canais-de-homeschooling-no-telegram-se-mobilizam-para-eleicao-do-conselho-tutelar>>. Acesso em: 08 ago. 2024.

PICHONELLI, Matheus. Homeschooling e a domesticação do aluno. In: CÁSSIO, Fernando (Org.). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

SALDAÑA, Paulo. Governo orienta conselho tutelar a não enquadrar homeschooling como evasão. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, julho de 2019. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/07/governo-orienta-conselho-tutelar-a-nao-enquadrar-homeschooling-como-evasao.shtml>>. Acesso em: 16 de jul. de 2024. SEPULVEDA, José Antonio. & SEPULVEDA, Denize. O conservadorismo e seus impactos no currículo escolar. *Revista Currículo sem fronteiras*, v. 19, n. 3, set/dez 2019. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss3articles/sepulveda-sepulveda.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2024.

SEPULVEDA, José Antonio. & SEPULVEDA, Denize. O pensamento conservador e sua relação com práticas discriminatórias na educação: a importância da laicidade. *Revista Teias*, 2016, 17.47: 141-154. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24767>>. Acesso em: 10 ago. 2024.

SZWAKO, José. Anti-intelectualismo. In: SZWAKO, José & RATTON, José Luiz (Orgs.). *Dicionário dos negacionismos no Brasil*. 1. ed. Recife: CEPE, 2022.

VASALLO, Luiz & MACEDO, Fausto. Damares recua e anula orientação a conselhos tutelares sobre ensino domiciliar. *Estadão*, São Paulo, 6 de setembro de 2019. Disponível em: <<https://www.estadao.com.br/politica/blog-do-fausto-macedo/damores-recua-e-anula-orientacao-a-conselhos-tutelares-sobre-ensino-domiciliar/>>. Acesso em: 15 de julho de 2024.

VIEIRA, André de Holanda Padilha. “Escola? Não, obrigado”: um retrato da homeschooling no Brasil. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <<https://bdm.unb.br/handle/10483/3946>>. Acesso em: 19 out. 2023.

Educação domiciliar: *jurisprudência do Supremo Tribunal Federal sobre os poderes parentais e estatal*

Homeschooling:

Supreme Court jurisprudence on parental and state powers

Educación en el hogar:

jurisprudencia del Tribunal Supremo Federal sobre los poderes de los padres y del Estado

 **KASSIA HELLEN MARTINS***

Universidade Federal do Paraná, Curitiba – PR, Brasil.

 **LIGIA ZIGGIOTTI DE OLIVEIRA****

Universidade Federal do ABC, São Bernardo, São Paulo – PR, Brasil.

RESUMO: Esta pesquisa aborda criticamente o papel do Estado e da família na proteção dos direitos da infância e adolescência, com foco nas críticas à implementação da educação domiciliar no Brasil. A análise parte do Recurso Extraordinário nº 888.815, julgado pelo Supremo Tribunal Federal – STF em 2018, que rejeitou a legalidade do ensino domiciliar pela ausência de regulamentação específica. A decisão majoritária dos ministros baseou-se em argumentos formais, não abordando profundamente a defesa constitucional da liberdade de ensinar, aprender e pesquisar. A pesquisa sugere que jurisprudência mais recente da Corte, como a que trata de questões de gênero nas escolas, oferece um caminho mais alinhado aos princípios constitucionais.

Palavras-chave: Educação Domiciliar. Poder Familiar. Homeschooling.

* Pós-graduanda em Direito das Famílias e Sucessões pela Escola Brasileira de Direito. Presidenta da Associação de Juristas pelos Direitos Humanos LGBTI. Pesquisadora do Núcleo de Estudos em Direito Civil-Constitucional da Universidade Federal do Paraná. *E-mail:* <kassiahellenmartins@gmail.com>.

** Pós-doutoranda em Políticas Públicas pela Universidade Federal do ABC. Bolsista CAPES/INCT. Doutora em Direitos Humanos e Democracia. Pesquisadora do Núcleo de Estudos em Direito Civil-Constitucional da Universidade Federal do Paraná. *E-mail:* <ziggiootti@gmail.com>.

ABSTRACT: This research critically addresses the role of the State and the family in protecting the rights of children and adolescents, focusing on criticisms of the implementation of homeschooling in Brazil. The analysis is based on Extraordinary Appeal No. 888.815, judged by the Federal Supreme Court – STF in 2018, which rejected the legality of homeschooling due to the lack of specific regulation. The majority decision of the ministers was based on formal arguments, not deeply addressing the constitutional defense of the freedom to teach, learn and research. The research suggests that more recent jurisprudence of the Court, such as the one dealing with gender issues in schools, offers a path more aligned with constitutional principles.

Keywords: Home Education. Family Power. Homeschooling.

RESUMEN: Esta investigación aborda críticamente el papel del Estado y de la familia en la protección de los derechos de los niños y adolescentes, centrándose en las críticas a la implementación de la educación en el hogar en Brasil. El análisis se basa en el Recurso Extraordinario nº 888.815, juzgado por el Supremo Tribunal Federal – STF en 2018, que rechazó la legalidad de la educación en el hogar por falta de regulación específica. La decisión mayoritaria de los ministros se basó en argumentos formales, sin abordar profundamente la defensa constitucional de la libertad de enseñar, aprender e investigar. La investigación sugiere que la jurisprudencia más reciente de la Corte, como la que trata las cuestiones de género en las escuelas, ofrece un camino más alineado con los principios constitucionales.

Palabras clave: Educación en el hogar. Poder familiar. *Homeschooling*.

Introdução

Em Canela, município gaúcho, a recorrente falta de uma criança em sala de aula chegou ao Poder Judiciário. Sem matrícula em qualquer estabelecimento de ensino reconhecido pelo Estado, de acordo com a família responsável, ela se encontrava em situação de *homeschooling*. Devido às medidas tomadas pela Secretaria Municipal de Educação para que o aluno se adequasse ao modelo educacional adotado no Brasil, os pais reagiram à iniciativa, e a situação deu origem ao Recurso Extraordinário nº 888.815 – RE nº 888.815 (STF, 2018), Tema 822, de repercussão geral, no Supremo Tribunal Federal – STF.

Diante das sucessivas decisões que negaram a possibilidade de educar seu filho por meio do *homeschooling*, a família, ao recorrer à mais prestigiada instância julgadora, defendeu que restringir a educação exclusivamente às escolas tradicionais desconsideraria outras formas igualmente válidas de ensino. A Corte, ao abordar a educação de crianças e adolescentes no Brasil, pautou a legalidade do ensino domiciliar e recebeu argumentos favoráveis e contrários à noção de que, em tema de melhor interesse de crianças e adolescentes, o poder parental exercido em relação a filhos/as pequenos/as tem a última palavra.

Não se tratou da única vez em que a tensão entre os poderes do Estado e da família, no que diz respeito à condução da prole dos lares brasileiros, disputaram narrativas perante o Pretório Excelso. Por exemplo, ao final dos anos 1920, no Rio de Janeiro, uma proibição imposta pelo juiz José Cândido de Albuquerque Mello Mattos a menores de 18 anos ingressarem no Teatro João Caetano para assistirem à peça *Ouro à Beça* foi levada aos ministros. Apesar de haver, à época, ainda mais força jurídica para o alcance do então chamado *pátrio poder*, o Órgão Colegiado sustentou a possibilidade de o Estado se sobrepor à decisão de genitores/as quanto ao comparecimento ao espetáculo de quem ainda não contava a idade mínima para tanto.

Quase um século após esse precedente, não é possível afirmar que o debate sobre a prevalência do poder parental sobre o poder estatal encontra-se superado. No que diz respeito ao *homeschooling*, ao rejeitar o Recurso Extraordinário, o STF enfatizou a necessidade premente de uma legislação específica que discipline o ensino domiciliar. Sobretudo, os ministros ponderaram que a ausência de diretrizes claras acerca dessa modalidade de educação torna complexa a garantia do direito à educação de crianças e adolescentes, uma vez que não há parâmetros estabelecidos para assegurar a qualidade e a eficácia do ensino ministrado no ambiente doméstico. Isso significa que, desde tal julgado, a atuação do Poder Legislativo encontra-se apta a conduzir a iniciativa. Àquela oportunidade, não se abordou, substancialmente, a inconstitucionalidade material da proposta, sobretudo no que diz respeito à valoração do poder decisório contido pelos/as adultos/as acerca dos/das considerados/as juridicamente incapazes para os atos da vida civil.

Atualmente, discussões parlamentares ocorrem em várias esferas do Brasil sobre o tema. A falta de uma análise teórica aprofundada dos impactos do *homeschooling* limita o debate e as possíveis influências nos/nas legisladores/as. Portanto, é crucial examinar os reflexos da decisão do STF em áreas fundamentais para os valores democráticos e os direitos das crianças e adolescentes, questionando os limites e as possibilidades das famílias e do Estado nesse processo. O STF ainda não analisou detalhadamente os efeitos do *homeschooling* na violação de direitos das crianças e adolescentes, mas é possível articular conclusões a partir de casos mais recentes, especialmente sobre a cooperação entre Estado e família na educação. A jurisprudência atual da Corte, especialmente em questões de liberdade de ensino e gênero, pode orientar futuras decisões sobre o *homeschooling*, buscando sempre o melhor interesse de crianças e adolescentes.

Por isso, a síntese dos votos no julgamento do Recurso Extraordinário se revela crucial para entender o contexto da decisão e as possíveis implicações jurídicas e educacionais. Além disso, ao observar projetos de lei que visam regulamentar o *homeschooling*, identificam-se potenciais riscos para indivíduos/as que precisam de proteção jurídica contemporânea. Em conclusão, entende-se que a recente jurisprudência do STF oferece uma base hermenêutica para declarar o *homeschooling* inconstitucional, alinhada aos princípios constitucionais de proteção a infância e adolescência.

O *homeschooling* como uma possibilidade (in)constitucional

O embate sobre a constitucionalidade do ensino domiciliar revela divergências fundamentais no entendimento jurídico sobre esta modalidade educacional. Neste sentido, cabe apontar o teor exploratório dos votos quanto à (in)constitucionalidade do modelo educacional em debate.

Ainda que não tenha a Corte se dedicado à análise de alguma legislação específica acerca desta temática, calhou o argumento de que tal prática está, potencialmente, em consonância com os princípios e as finalidades para a educação infantojuvenil estabelecidos na Constituição Federal de 1988. Para tanto, destacou-se a relevância da autonomia familiar como diretriz relevante, o que revela um potencial aceno à prevalência do poder parental em relação a filhos/as que a ele se sujeitam.

Por outro lado, em oposição à viabilidade prática da educação domiciliar, o julgamento do referido recurso também contou com a abordagem de uma inegável carência de embasamento legal explícito para o *homeschooling*, destacando a importância da colaboração mútua entre família e Estado no contexto do processo educacional, sem que um agente exclua o outro. Neste sentido, extrai-se de voto divergente:

a Constituição estabeleceu, a meu ver, uma solidariedade entre família e Estado na educação. Da mesma forma que o Estado, seja o totalitário afasta a família, a família não pode afastar o Estado, porque a Constituição estabelece ser um dever do Estado em conjunto com a família. Ou seja, um condomínio visando não a competição entre Estado e família, mas o que é melhor para a criança, para o jovem e o adolescente. O que é melhor se estabelecerá dentro desse condomínio, verificado os preceitos constitucionais obrigatórios, o ensino público, o ensino privado, desde que regulamentado. Não é possível que alguém abra uma escola ou uma escola comunitária sem seguir a regulamentação (STF, 2018).

A dicotomia entre as interpretações dos julgadores do STF reflete visões oscilantes sobre a extensão da autonomia familiar, as quais parecem ter melhor se consolidado recentemente a partir de julgados ligados à possibilidade de se restringir o ensino acerca de gênero em salas de aula, como ao final destaca-se.

Desde logo, é imperativo colocar em evidência que o ordenamento constitucional é cirúrgico ao estabelecer, em seu art. 205, que a educação é dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade em prol do desenvolvimento da pessoa. Com foco no direito de crianças e adolescentes, o art. 227 da Constituição reforça esse dever solidário entre Estado, família e sociedade civil. Mas mais do que isso, o art. 208 da Constituição Federal confere deveres ao Estado para a efetivação da educação, a qual implica responsabilidade da autoridade competente que não oferece o ensino regular (BRASIL, 1988). Neste sentido, suscitar argumentos a favor da educação domiciliar, mesmo quando regulamentada pelo Congresso Nacional Brasileiro, dissocia-se dos sentidos cada vez mais nítidos da Constituição Federal quanto à educação das pessoas em etapa de especial desenvolvimento.

Com efeito, a mera regulamentação da educação domiciliar não colocaria a modalidade educacional a cargo constitucional, em especial, quando se investigam as iniciativas desta natureza em curso em casas parlamentares. A suposta necessidade de legislação específica sobre *homeschooling* inflama a propositura de projetos de leis nas agendas de apoiadores/as da causa em que se discute a liberdade pretensamente reinante de pais/mães em escolher a melhor forma de educar seus/suas filhos/as. No entanto, a interpretação proposta é no sentido de que a família pode e deve participar da educação de forma complementar ao Estado, sem gozar de hierarquia em relação a este, tal qual se oportunizou à Corte afirmar em casos associados à liberdade de ensinar e de aprender e ao papel dos/das agentes responsáveis pela concretização do melhor interesse de crianças e de adolescentes.

A este propósito, de acordo com Ranieri:

De forma sintética, consideremos o direito à educação, previsto no art. 205 da Constituição como o gênero do qual os demais direitos educacionais são desdobramentos. O direito à educação (gênero) é, fundamentalmente, um direito de promoção e proteção, realizado mediante ações estatais positivas. Já os direitos na educação (os desdobramentos) têm a função primária de defesa das liberdades no campo da educação, tais como a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; a gestão democrática do ensino público (art. 206); o ensino religioso facultativo; a autonomia universitária (art. 207) (RANIERI, 2017, p.142)

Este debate transcende os limites da análise puramente técnico-jurídica sobre a competência legislada para a tratativa do tema, adentrando esferas cruciais da interpretação dos princípios constitucionais à luz das dinâmicas sociais, das disputas políticas e das agendas educacionais contemporâneas. Ignorar a expressividade do texto constitucional em prol de uma liberdade velada sobre a atuação familiar em relação aos/as filhos/as menores não traduz o sentido fundamental da educação. Noutro giro, isso não significa deslegitimar a importância da família no caráter educacional, tão apenas destaca o dever do Estado em assegurar uma educação plural e democrática, capaz de formar uma cidadania mais justa e menos desigual.

Os limites da declaração de inconstitucionalidade a partir da mera ausência de regulamentação

Em meio ao cenário do julgamento do RE nº 888.815, os votos destacam que a educação domiciliar pode comprometer princípios fundamentais da Constituição Federal. Os ministros observaram que, sem regulamentação, o *homeschooling* não garante qualidade e equidade educacional, podendo acentuar disparidades sociais e comprometer a formação inclusiva da educação pública. Adicionam, ainda, preocupações sobre a falta de supervisão e fiscalização no ensino domiciliar, que pode favorecer grupos privilegiados e aprofundar desigualdades sociais. Educadores/as criticam essa modalidade por potencialmente agravar abismos sociais.

Para a Corte Superior, a principal razão para a declaração de inconstitucionalidade foi a ausência de regulamentação específica. A decisão se baseou mais em razões formais do que em uma análise detalhada dos problemas intrínsecos ao *homeschooling*. A inconstitucionalidade material, relacionada aos conteúdos e princípios da prática, não foi o foco central. Contudo, ao focar na necessidade de regulamentação legislativa, a Corte admitiu, em tese, o modelo de educação domiciliar, desde que haja regulamentação que estabeleça padrões, defina responsabilidades e garanta supervisão e avaliação. No entanto, as propostas em trâmite no Congresso Nacional, que enfatizam o poder familiar sobre o ambiente escolar, podem violar o princípio do melhor interesse das crianças e adolescentes, tornando essencial uma abordagem mais detalhada e cuidadosa.

Principais aspectos extraídos das propostas legislativas em curso sobre *homeschooling*

Conforme visto, a discussão acerca da constitucionalidade do ensino domiciliar em julgamento do RE nº 888.815 emplacou a tese, pelo STF, de impossibilidade de exercício desta modalidade de ensino devido à ausência de regulamentação legal a tal propósito. Entretanto, considerados os projetos de leis em tramitação sobre tal temática, conclui-se pelos riscos de violação ao princípio do melhor interesse de crianças e de adolescentes que circundam o *homeschooling*.

A análise das tentativas de regulamentação da modalidade de educação domiciliar revela um cenário complexo em relação à liberdade de ensinar e de aprender, à pluralidade de concepções pedagógicas e aos direitos de os/as alunos/as experimentarem realidades distintas daquelas oferecidas em ambiente doméstico. Ao revés de se perceber a educação domiciliar como iniciativa descolada do contexto no qual se insere, é cabível associá-la a outras propostas que se enviam através do debate político-institucional. Com efeito, o que as interliga é a suposta precedência da entidade familiar em detrimento dos/das

demais agentes responsáveis pela proteção da infância e pela juventude, considerados os termos do art. 227 da Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Tal premissa é apoiada, historicamente, por grupos fundamentalistas religiosos/as e neoliberais, em conformidade com Tânia de Freitas Resende e Gisele Ferreira da Silva (2016):

O Artigo 2º da LDB (BRASIL, 2013b) dispõe que a educação é “dever da família e do Estado”. Para Saviani (1997), a inversão na ordem dos termos “Estado” e “família”, em relação ao texto constitucional, pode estar ligada ao debate, durante a tramitação da LDB, entre os defensores da escola pública e da escola particular, no qual a Igreja Católica “afirmava a precedência da família em matéria de educação, situando o Estado em posição subsidiária” (p. 202). O autor lembra, ainda, que essa precedência da família também é defendida por teóricos do neoliberalismo. Assim, essa diferença aparentemente pequena entre os dois textos legais sinaliza dimensões políticas e ideológicas envolvidas na relação família-escola. Se, na legislação, a repartição das responsabilidades e das prerrogativas educacionais entre Estado e famílias revela-se fonte de tensão, na dinâmica das políticas educacionais e das interações entre família e escola essa tensão ressurge com frequência. Manifesta-se, em aspectos tão diversos como as discussões sobre a ação do Estado na Educação Infantil, as políticas de implementação de escolas de tempo integral ou mesmo as polêmicas em torno dos deveres de casa (RESENDE & SILVA, 2016, p. 31).

Neste diapasão, importa destacar que, em intrincada teia da educação brasileira, poucos eventos conseguiram mobilizar a população de maneira tão intensa quanto as discussões em torno do ensino sobre gênero e sexualidade. Notadamente, a efervescência de debates não se traduz necessariamente em dados verídicos. Pelo contrário, o sensacionalismo e a desinformação permearam as conversas, inclusive nos corredores do Congresso Nacional Brasileiro e de alguns/umas representantes do Poder Executivo, resultando em consequências palpáveis que reverberam até atualmente, impactando tanto aqueles/as que ensinam quanto aqueles/as que aprendem.

A política impregnada pelo que se convencionou denominar como discurso anti-gênero gerou uma reprodução de manifestações estereotipadas sobre gênero e sexualidade, propagando a ideia de uma suposta doutrinação de docentes no ensino formal. O advento do movimento Escola sem Partido, por exemplo, representou um primeiro passo na concretização da negativa a estudantes do direito de conhecer e desenvolver formas plurais de pensamento, abrangendo diversas realidades sociais, raciais e de gênero. A continuidade deste debate se reaviva através da noção de que as escolas conduzem ensinamentos indesejáveis, em especial, quanto à conteúdos que confrontam preconceitos sociais arraigados em contextos nacionais.

Neste sentido, o discurso anti-gênero é central para o imaginário de que ambientes educacionais são problemáticos, vez que, a partir desta perspectiva, “crianças e jovens são sujeitos doutrinados e treinados por educadores mal-intencionados para desenvolverem gêneros ‘não naturais’” (MATTOS, 2018, p. 578). Como posteriormente se indica, a

derrota, em ambiente judicial, do movimento Escola sem Partido e das demais tentativas de se abolir o debate de gênero dos currículos, tornou outras medidas de domesticação de estudantes – distanciados/as, com isso, do ambiente escolar – especialmente atrativas ao Poder Legislativo.

Para quantificar tal percepção, realizou-se coleta e acompanhamento dos 10 projetos de lei relacionados ao *homeschooling*, com base nas palavras-chaves *educação domiciliar* e *homeschooling*, que, por sua vez, produzem uma intensa movimentação principalmente na Câmara dos Deputados, com apenas um projeto originado no Senado Federal. O período de coleta de dados ocorreu entre janeiro e maio de 2024. O critério de seleção baseou-se na aplicação de filtros com as palavras-chave *educação domiciliar* e *homeschooling* para busca de resultados de Projetos de Leis – PL, Propostas de Emenda à Constituição – PEC e Projeto de Lei Complementar – PLC. Em sequência, todas as proposições legislativas foram categorizadas em planilha a fim de expor as principais informações, conforme ilustrado a seguir:

Quadro 1: Proposições legislativas analisadas

Proposições	Ementa	Casa	Autor	UF	Partido	Situação
PLP 22/2022	Autoriza os estados e o Distrito Federal a legislar sobre diretrizes e bases da educação domiciliar (Homeschooling), nos termos do parágrafo único do art. 22 da Constituição Federal de 1988.	Câmara dos Deputados	Roman	PR	PATRIOTA	Pronta para Pauta
PL 776/2022	Institui o Dia Nacional da Educação Domiciliar (Homeschooling)	Câmara dos Deputados	Pastor Eurico	PE	PATRIOTA	Devolvida ao(a) Autor(a)
PL 586/2022	Autoriza os estados e o Distrito Federal a legislar sobre diretrizes e bases da educação domiciliar (Homeschooling), nos termos do parágrafo único do art. 22 da Constituição Federal de 1988.	Câmara dos Deputados	Roman	PR	PATRIOTA	Retirado pelo(a) Autor(a)
PEC 444/2009	Acrescenta o § 4º ao art. 208 da Constituição Federal.	Câmara dos Deputados	WILSON PICLER	PR	PDT	Arquivada

Proposições	Ementa	Casa	Autor	UF	Partido	Situação
PL 3262/2019	Altera o Decreto-Lei nº 2.848, 1940 - Código Penal, para incluir o parágrafo único no seu art. 246, a fim de prever que a educação domiciliar (homeschooling) não configura crime de abandono intelectual.	Câmara dos Deputados	Chris Tonietto; Bia Kicis; Caroline de Toni; Dr. Jaziel	RJ; DF; SC; CE	PSL; PSL; PSL; PL	Pronta para Pauta
PL 2401/2019	Dispõe sobre o exercício do direito à educação domiciliar, altera a Lei nº 8.069, 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	Câmara dos Deputados	Poder Executivo			Arquivada
PL 3261/2015	Autoriza o ensino domiciliar na educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio para os menores de 18 (dezoito) anos, altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.	Câmara dos Deputados	Eduardo Bolsonaro	SP	PSC	Arquivada

Proposições	Ementa	Casa	Autor	UF	Partido	Situação
PL 3179/2012	Acrescenta parágrafo ao art. 23 da Lei nº 9.394, de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica. NOVA EMENTA: Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e 8.069, de 13 de julho de 1990, (Estatuto da Criança e do Adolescente), para dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica.	Câmara dos Deputados	Lincoln Portela	MG	PR	Aguardando Apreciação pelo Senado Federal
PL 3179/2019	Altera a Lei nº 4.591, 1964, para determinar a obrigatoriedade de comunicação pelos condomínios residenciais aos órgãos de segurança pública, sobre a ocorrência ou de indícios de violência.	Câmara dos Deputados	Felipe Carreras	PE	PSB	Aguardando Designação de Relator(a)
PLS 490/2017	Altera a Lei nº 9.394, 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, para prever a modalidade da educação domiciliar no âmbito da educação básica.	Senado Federal	Fernando Bezerra Coelho	PE	MDB	Arquivada

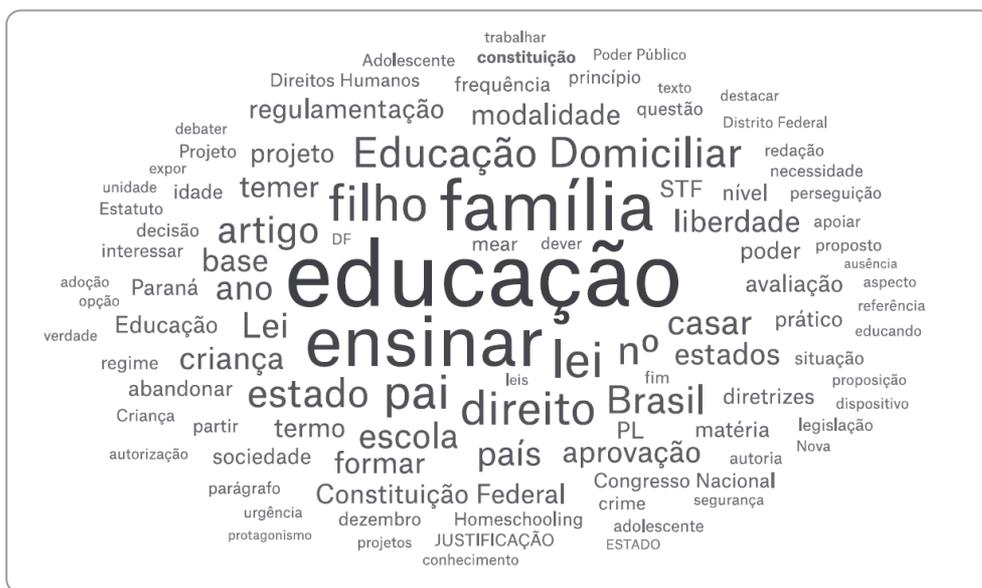
Fonte: Elaborado pela autoria, 2024.

Após serem analisadas integralmente todas as proposições, os documentos justificativos de cada projeto de lei foram extraídos e unificados em um único arquivo. Este arquivo consolidado foi então submetido ao software *Atlas.ti*, para uma análise detalhada

para verificar a similaridade dos discursos e identificar os principais argumentos utilizados pelos/as parlamentares.

O resultado dessa análise está representado em nuvem de palavras a seguir colocada, na qual a palavra *família* ocupa uma posição central, destacando-se como o elemento mais recorrente e significativo nos discursos dos/das legisladores/as. Outras palavras frequentemente mencionadas incluem *educação*, *ensinar*, *pai*, *Estado* e *direito*, evidenciando a ênfase nos aspectos correlacionados ao suposto prevailecimento do poder parental em relação à infância e à juventude como justificativa das propostas.

Figura 1: Nuvem de palavras



Fonte: Elaborado pela autoria, 2024.

A palavra *família* tem sido usada em discursos que a retratam como alvo de ataque e lócus de controle infanto-juvenil, supostamente usurpado pelo Estado. Esse argumento é evidente no Projeto de Lei nº 3.262/2019, que busca regulamentar a educação domiciliar. Ao caracterizar as famílias como “vítimas de perseguição jurídica”, o projeto reforça a ideia de que essas famílias estão sendo injustamente controladas pelo Estado:

Contudo, *famílias que têm escolhido essa modalidade de ensino*, fazendo uso do Direito Natural, anterior ao Estado, *têm sido vítimas de perseguição jurídica*, enquadradas, pelo Ministério Público e pelos Conselhos Tutelares (BRASIL, 2019; grifos nossos).

Esse discurso levanta várias preocupações. A simplicidade na proposta de regulamentar o *homeschooling* pode negligenciar uma análise profunda das implicações legais

e sociais dessa prática. A ênfase na liberdade de escolha de pais/mães para determinar a educação e os círculos sociais de seus/suas filhos/as valoriza a autonomia familiar, mas pode limitar a exposição das crianças a diferentes contextos culturais e ideológicos, contrariando o princípio de integração social na educação. Além disso, o discurso sobre a suposta perseguição jurídica enfrentada por famílias que optam pelo *homeschooling* ignora o papel do Estado na garantia de uma educação inclusiva e universal. Esse discurso se alinha a narrativas que combinam iniciativas anti-gênero com uma denúncia de perseguição religiosa e uma suposta “ameaça comunista” no país (BURITY, 2018). O reconhecimento do papel central da família na educação, embora legítimo, deve ser equilibrado com a responsabilidade do Estado em promover um ambiente educativo que respeite os direitos constitucionais e promova a igualdade de acesso à educação.

Em suma, propostas que enfatizam a autonomia familiar e a proteção dos direitos parentais levantam questões sobre sua compatibilidade com o princípio constitucional do melhor interesse de crianças e adolescentes. Ao criar um ambiente isolado, alheio à diversidade de pensamentos e experiências, corre-se o risco de violar princípios constitucionais fundamentais que asseguram a essas crianças o direito a uma educação inclusiva, plural e democrática. Suscitam-se, assim, questionamentos sobre sua conformidade com o princípio da universalidade do acesso à educação, amplamente respaldado pelo texto constitucional. Ao criar um ambiente isolado, alheio à diversidade de pensamentos e experiências, corre-se o risco de violar princípios constitucionais basilares de crianças e adolescentes que serão privados de um espaço democrático para a construção do respeito à diversidade, como se passa a expor.

Riscos de violação ao princípio do melhor interesse de crianças e adolescentes relacionados ao *homeschooling*

As propostas legislativas mencionadas, embora apresentadas como uma escolha para as famílias na educação dos/das filhos/as, não abordam adequadamente aspectos fundamentais do contexto socioeducativo oferecido pelo ensino domiciliar. Falta uma regulamentação clara sobre a frequência escolar, avaliações educacionais, acesso à nutrição e à disponibilidade de atividades esportivas e sociais essenciais ao desenvolvimento integral dos/das estudantes.

A ausência de diretrizes sobre a frequência escolar pode comprometer a regularidade e consistência da educação. A frequência não se limita à presença física, mas envolve a participação ativa em um currículo que desenvolva competências essenciais para a vida acadêmica e social das crianças, cumprindo objetivos constitucionais de cidadania através da educação. Além disso, a falta de critérios para avaliações educacionais compromete a qualidade do aprendizado em casa. Sem uma estrutura de avaliação robusta, é difícil

garantir que os/as alunos/as atinjam padrões mínimos de educação, essenciais para seu desenvolvimento acadêmico e profissional, especialmente em um país com altas taxas de analfabetismo funcional.

Outro ponto crítico é a nutrição. No Brasil, onde 47,8% das crianças vivem na pobreza (FUNDAÇÃO ABRINQ, 2019), muitas dependem das refeições escolares como sua principal fonte de alimentação. Durante a pandemia, ficou evidente que para muitos/as estudantes a escola é o único lugar onde fazem refeições adequadas. O Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE garante refeições nutritivas a milhões de crianças, essenciais para sua saúde, desempenho acadêmico e bem-estar. O ensino domiciliar pode agravar a insegurança alimentar, aumentando os riscos de exclusão social e violência doméstica, ressaltando a necessidade de um debate que garanta um ensino acompanhado de mecanismos rigorosos de proteção a crianças e adolescentes.

A inconstitucionalidade da educação domiciliar não se resume à falta de regulamentação, como já discutido pelo STF. Deve-se considerar aspectos sociais, psicológicos, nutricionais, de gênero, sexualidade, raça e fatores socioeconômicos. A ausência de conexão com atividades extracurriculares, como esportes e interações sociais, limita o desenvolvimento integral das crianças, privando-as de oportunidades para aprender habilidades sociais e trabalhar em equipe. A educação vai além do conteúdo acadêmico, integrando as crianças em diferentes contextos culturais, ideológicos e sociais, essenciais para formar cidadãos/ãs plenos e conscientes. Sem essa integração, o ensino domiciliar pode perpetuar o isolamento e limitar a compreensão inclusiva do mundo.

A transferência da responsabilidade educacional do Estado para a família cria disparidades no acesso à educação de qualidade, contrariando o princípio da isonomia. A busca por alternativas educacionais não pode sacrificar os valores que sustentam a democracia brasileira. A equidade, pluralidade e garantia de acesso à educação de qualidade são pilares fundamentais do Estado Democrático de Direito, missão frequentemente conduzida pelo STF. O ambiente escolar é essencial para a reprodução de princípios constitucionais, como a liberdade de ensinar e aprender, garantidos pelo artigo 206 da Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que promove o pluralismo de ideias e respeito à tolerância. Conforme bell hooks (2013), ensinar deve ser um ato transgressor, promovendo o pensamento crítico sobre desigualdades, incluindo raça e preconceitos em suas diversas manifestações. Restringir o debate ao ambiente doméstico é reiterar perspectivas que podem não observar esses valores constitucionais. No Brasil, onde o preconceito é prevalente, é razoável concluir que noções distorcidas sobre minorias políticas permeiam o cotidiano das crianças em ambientes familiares, sem canais eficazes de denúncia para controlar esses discursos.

Diante do panorama educacional em que a construção de uma sociedade plural, igualitária e democrática é fundamental, a escola se torna o epicentro para o desenvolvimento das crianças e adolescentes, fomentando discussões sobre desigualdades e

discriminações. O ensino controverso, conforme proposto por Diana Hess e Paula MacAvoy (2015), é uma bússola para a democracia, promovendo igualdade política, tolerância, autonomia, engajamento e letramento sociopolítico.

A educação plural é essencial para preservar a democracia, buscar a equidade e permitir o exercício saudável da autoridade parental. O *homeschooling*, ao desobrigar a matrícula no ensino formal, rompe os laços de solidariedade entre o Estado e a família na concretização do melhor interesse de crianças e adolescentes. Longe de romper barreiras de desigualdade, o ensino domiciliar reintroduz os/as estudantes em um ambiente privado familiar, carente da diversidade de ideias.

O *Manifesto Contra a Regulamentação da Educação Domiciliar e em Defesa do Investimento nas Escolas Públicas* (CONNECTAS, 2022), assinado por mais de 400 organizações sociais, alerta para os riscos que a educação domiciliar representa para a democracia. O documento destaca a importância das escolas como espaços de socialização democrática e respeito às diferentes visões de mundo:

O Parecer nº 34/2000 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE) e as decisões históricas do Supremo Tribunal Federal em julgamentos referentes a ações que tratam de leis inspiradas pelo movimento Escola sem Partido deixam evidente a importância da socialização de crianças e jovens na escola, oportunidade para viverem o diferente e o contraditório, aspectos fundamentais para o desenvolvimento. Reafirmam que as crianças e adolescentes, sujeitos de direitos em desenvolvimento, não podem ser compreendidos como propriedades de suas famílias e que devem ser garantidos a elas e a eles os direitos à convivência social e ao acesso aos conhecimentos científicos e humanísticos por meio das escolas, mesmo que esses conhecimentos entrem em confronto com as doutrinas políticas e religiosas de suas famílias (CONNECTAS, 2022).

O manifesto aponta que o *homeschooling* geraria ônus financeiros ao Estado, com “gastos extras para fiscalização e adequação das estruturas e corpo funcional para acompanhar matrículas e atividades não presenciais” (CONNECTAS, 2022). Tal crítica ressalta a importância das escolas, que além de acesso ao conhecimento formal, oferecem socialização, desenvolvimento socioemocional e contato com diferentes perspectivas. A educação domiciliar limita o desenvolvimento integral ao restringir o convívio à família. A Constituição de 1988 estabelece a educação como um direito fundamental, dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, cidadania e qualificação para o trabalho. Nesse contexto, a escola promove a igualdade de oportunidades e reduz desigualdades sociais, especialmente para a infância e juventude, conforme o art. 3º da Carta Magna.

Figuras como Eduardo Bolsonaro, autor do PL nº 3.261/2015, defendem o *homeschooling* utilizando o conceito ultrapassado de “pátrio poder”, já substituído por “poder familiar” no Código Civil de 2002 (BRASIL, 2002, Art. 1.634). Isso reflete uma visão autoritária e patriarcal, conforme analisam Ana Carolina Matos e Lígia Oliveira (2020). A insistência em termos ultrapassados quando há defesa do *homeschooling* revelam resistência à

transformação do direito de família, perpetuando estruturas hierárquicas. Essa postura representa um risco para os direitos das crianças e mulheres, perpetuando um modelo familiar de dominação masculina. O *homeschooling* pode isolar a criança de diferentes perspectivas, restringindo seu desenvolvimento e reforçando padrões de desigualdade. O Ministério da Educação, ao elaborar uma cartilha sobre *homeschooling* em 2021, enaltece o ‘direito à liberdade’ das famílias na educação domiciliar, mas falha ao sugerir que a socialização ocorre entre famílias adeptas dessa prática, revelando uma lacuna ignorando à diversidade escolar – essencial para a cidadania, como aponta Édison Andrade (2014).

Mais da metade das famílias adeptas do *homeschooling* tem renda acima de seis salários-mínimos, sugerindo uma ‘bolha social’ que limita a compreensão das diversidades presentes na sociedade. Ao restringir o convívio à família, o *homeschooling* limita a exposição a crenças divergentes e perpetua valores neoliberais e conservadores, como a negação do Holocausto ou a minimização da Covid-19. A Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, em comunicado sobre o PL 3179/12 (BRASIL, 2012), expressou preocupação com o projeto, apontando que ele pode “expor crianças e adolescentes a práticas autoritárias e abusivas, visões distorcidas e casos de doutrinação” (UNICEF, 2022). A pandemia evidenciou os desafios da educação domiciliar, impactando profundamente a educação, saúde mental, nutrição e proteção de crianças. Mais de 1,4 milhão de crianças estão fora da escola (IBGE, 2021), e outras retornaram às aulas com defasagens significativas, exigindo ainda mais suporte dos/das professores/as.

A UNICEF alerta que “torna-se mais urgente garantir que cada criança volte para a escola e permaneça nela, aprendendo” (UNICEF, 2022). A escola proporciona não apenas aprendizado, mas interação social, apoio emocional e acesso a serviços essenciais. Em contraponto à relatoria do RE nº 888.815, que defende o *homeschooling*, a Constituição e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação asseguram a diversidade de ideias, autonomia intelectual e preservação de valores como liberdade, tolerância e cidadania democrática. O sistema educacional busca formar cidadãos/ãs preparados/as para enfrentar os desafios de uma sociedade plural e democrática.

A diversidade de ideias no ambiente escolar desenvolve uma perspectiva crítica, essencial para a cidadania participativa. A educação, pautada nos princípios constitucionais, promove não só autonomia intelectual, mas também valores que sustentam uma sociedade democrática, na qual liberdade, tolerância e respeito à diversidade são fundamentais. Assim, ao comparar *homeschooling* e o sistema educacional convencional, fica evidente que a educação formal, amparada pela Constituição e pela legislação educacional, é um pilar para a formação de pessoas capazes de contribuir para uma sociedade democrática.

A liberdade de aprender está ligada ao acesso a informações qualificadas, capacidade de argumentar e ter posicionamentos respeitados. A liberdade de ensinar destaca a autonomia dos/das professores/as para elaborar estratégias que tornem os conteúdos

acessíveis. Ao nutrir a liberdade de ensinar, os/as educadores/as transcendem fronteiras, promovendo o pensamento crítico sobre as desigualdades da sociedade (SUSSEKIND, SANTOS & CARMO, 2022, p. 118).

A liberdade de aprender permite a estudantes explorar, questionar e construir conhecimento, promovendo a autonomia intelectual e o pensamento crítico. A construção de uma sociedade mais justa passa pela promoção da liberdade de ensinar e aprender. O STF, em entendimentos posteriores ao RE nº 888.815, reforça a defesa do melhor interesse da criança e do adolescente, reafirmando esses princípios.

Análise da jurisprudência do Supremo Tribunal Federal quanto ao papel das escolas para a concretização do melhor interesse de crianças e adolescentes

Nos últimos anos, o debate sobre a inclusão de temas como gênero, raça e sexualidade no currículo escolar ganhou destaque, especialmente com a proposta do movimento Escola sem Partido. Defensores/as dessa iniciativa alegam que uma ‘ideologia de gênero’ estaria doutrinando estudantes nas escolas. Contudo, essa alegação é infundada e serve como um subterfúgio para evitar discussões importantes sobre diversidade e direitos humanos. O STF tem reiterado a importância da liberdade de ensino e da pluralidade de ideias nas escolas, enfatizando que a educação de crianças e adolescentes deve ser uma colaboração entre Estado e família, pautada nos princípios constitucionais.

Na Ação Direta de Inconstitucionalidade – ADI 5.537, o STF suspendeu a Lei Estadual de Alagoas nº 7.800/2016, que implementava o programa ‘Escola Livre’. O Tribunal considerou que a lei violava a liberdade de ensinar e o pluralismo de ideias, princípios fundamentais para a educação. O ministro Luís Roberto Barroso afirmou que a lei criava um ambiente de censura incompatível com os valores democráticos. A decisão reafirma o papel do Estado na proteção da infância e juventude, garantindo que a educação seja um espaço de liberdade e debate (STF, 2020a).

Outro caso relevante é a ADI 5.538, que tratou de uma lei municipal de Paranaguá, Paraná, alinhada ao movimento Escola Sem Partido. O STF também declarou essa lei inconstitucional, enfatizando que a formação crítica dos/das alunos/as não pode ser cerceada por diretrizes que limitam a liberdade de expressão. A tentativa de excluir temas como gênero e sexualidade do currículo escolar não encontra respaldo na Constituição, e o poder familiar, nesse contexto, não é absoluto (STF, 2021).

O papel das escolas inclui garantir um ambiente plural e democrático, no qual diferentes ideias possam ser discutidas, promovendo a autonomia intelectual dos/das alunos/as. Impor uma visão restritiva contraria esses princípios e prejudica seu desenvolvimento pleno. Assim como nas decisões relacionadas ao Escola Sem Partido, o STF também tem se posicionado sobre a educação domiciliar, enfatizando que o ambiente escolar é

essencial para a socialização e formação cidadã, o que pode influenciar uma reavaliação do *homeschooling* no Brasil.

Não se olvide, ainda, que coube ao STF atribuir, por unanimidade, efeitos jurídicos de que o não enfrentamento de questões de gênero nas escolas contribui para a perpetuação do estigma e do preconceito. Na Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental – ADPF nº 600, proposta pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE e pela Associação Nacional de Juristas pelos Direitos Humanos – ANAJUDH-LGBTI, o ministro Barroso ressaltou a importância do ambiente escolar para a concretização dos direitos humanos e fundamentais:

É na escola que eventualmente alguns jovens são identificados, pela primeira vez, como afeminados ou masculinizados, em que o padrão cultural naturalizado é caracterizado como o comportamento normal, em que a conduta dele divergente é rotulada como comportamento anormal e na qual se naturaliza o estigma. Nesse sentido, o mero silêncio da escola na matéria, a não identificação do preconceito, a omissão em combater a ridicularização das identidades de gênero ou em ensinar o respeito à diversidade é replicadora da discriminação e contribui para a consolidação da violência às crianças homo e trans (STF, 2020b).

Ao avaliar a educação domiciliar, é essencial reconhecer que a escola não apenas transmite conhecimento acadêmico, mas também desenvolve habilidades sociais, promove a convivência com a diversidade e expõe crianças e adolescentes a diferentes perspectivas. A pluralidade de ideias e o contato com a diversidade são fundamentais para a formação de cidadãos críticos e preparados para uma sociedade democrática.

O receio da chamada ‘ideologia de gênero’ reflete uma resistência à implementação de normativas nacionais e internacionais voltadas para a proteção da diversidade sexual e de gênero no ambiente escolar. Essa expressão, usada como estratégia de manipulação, não tem base científica, ao contrário da perspectiva de gênero, que se fundamenta em estudos sobre desigualdades baseadas em sexo e gênero.

Nesse contexto, o STF desempenhou um papel crucial na defesa do melhor interesse de crianças e adolescentes no âmbito educacional. As decisões mencionadas, como a ADI 5.537, ADI 5.538 e ADPF 600, protegem a liberdade de ensino, o pluralismo de ideias e a formação crítica dos/das estudantes, além de restringirem a alegada superioridade do poder familiar frente ao Estado. No contexto do poder familiar, anteriormente chamado *pátrio poder*, é essencial entender que hoje ele é visto como um *poder-função* ou *direito-dever*, focado no interesse superior dos/das filhos/as, garantindo-lhes segurança, saúde e moralidade.

Embora a Constituição de 1988 estabeleça claramente o dever da família, da sociedade e do Estado na proteção dos direitos das crianças e adolescentes, práticas parentais negativas ainda persistem, como o exercício disfuncional do poder familiar. Assim, se o exercício positivo da autoridade parental inclui respeito à individualidade e educação plural, práticas contrárias a esses princípios caracterizam uma autoridade parental negativa.

A educação domiciliar no Brasil ganha visibilidade entre grupos que buscam restringir a pluralidade e diversidade nas escolas, privando crianças e adolescentes do direito à liberdade de aprendizado e a um ambiente plural. Essa privação configura uma prática de autoridade parental negativa que não deve prevalecer. Diante disso, é necessário que o STF observe atentamente o alinhamento entre o papel da família e do Estado na educação. O RE nº 888.815, que discutiu a constitucionalidade do ensino domiciliar, ofereceu uma oportunidade para o STF se manifestar, mas a discussão, focada na falta de previsão normativa, está longe de ser encerrada. A educação de crianças e adolescentes no Brasil demanda um equilíbrio eficaz entre o papel da família e do Estado. Embora a família tenha um papel fundamental na educação, essa responsabilidade não deve significar autonomia total que contrarie diretrizes educacionais nacionais. A legislação educacional deve garantir um currículo diversificado, promovendo aspectos acadêmicos, sociais e culturais necessários para uma formação completa e democrática.

Quando projetos de lei buscam regulamentar o *homeschooling*, é imperativo considerar o interesse coletivo. Preferências individuais não devem sobrepor-se aos princípios de inclusão e diversidade curricular. Esse entendimento foi reforçado pelo STF ao interpretar a ADPF 526, que abordava uma legislação municipal de Foz do Iguaçu/PR proibindo o debate de gênero nas aulas. Na ocasião, a ministra Cármen Lúcia destacou que:

o Estado pode, assim, perseguir seus próprios objetivos educacionais na escola, em princípio independentemente dos pais. A missão geral da escola, relativa à formação e à educação das crianças, não é subordinada, mas se encontra no mesmo patamar do direito de educar dos pais. Superioridade absoluta não goza nem o direito dos pais nem a missão educacional do Estado (STF, 2020c).

Ao longo dos anos, acertadamente, o STF enfatiza a escola como um ambiente vital para a socialização e formação cidadã, protegendo a pluralidade de ideias e evitando a censura. Diante disso e dada a relevância da educação domiciliar no desenvolvimento de crianças e adolescentes, é questionável a segurança educacional quando da inexistência de análise dos projetos de lei sobre o assunto já existentes à época do julgamento da RE 888.815. Essa análise, à luz do princípio do melhor interesse de crianças e adolescentes, garantiria a proteção de seus direitos fundamentais. Somente assim, sob a ótica integral de melhor interesse de crianças e adolescentes, é que a educação poderá cumprir seu papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e verdadeiramente democrática.

Considerações finais

O presente estudo explorou a complexa questão da educação domiciliar no Brasil, focando na decisão do STF no RE nº 888.815 e nas propostas legislativas em trâmite no Congresso Nacional. Analisando os votos de ministros/as, percebe-se que a decisão se

baseou na ausência de legislação específica sobre o *homeschooling*, não abordando problemas intrínsecos à regulamentação.

No entanto, ao se analisarem as propostas legislativas na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, percebe-se uma influência fundamentalista religiosa e neoconservadora, semelhante ao inconstitucional movimento Escola sem Partido, sobre o qual a Corte, reiteradamente, manifestou-se para corroborar que a autoridade parental não é prevalente aos demais agentes protetivos aos interesses infanto-juvenis.

A simples aprovação de uma legislação sobre a educação domiciliar pode gerar desigualdades no acesso à educação de qualidade e dificultar a garantia dos direitos das crianças e adolescentes, como o direito à socialização e à convivência com a diversidade. Contra tal aspecto, demonstrou-se que a jurisprudência mais contemporânea do STF reforça a importância da escola como espaço de socialização, formação cidadã e combate à discriminação, ainda que em desacordo com os valores familiares do/da estudante. Por isso, argumentou-se que os precedentes atuais dimensionam maior maturidade sobre o tema para eventual novo julgamento que se preste a valorar, materialmente, o ensino domiciliar.

Para reforçar tais aspectos de ordem material, e não puramente formal, quanto às propostas legislativas em curso, a pesquisa também explorou os riscos potenciais do *homeschooling*, como a possibilidade de isolamento social, a exposição a visões de mundo limitadas, a dificuldade de garantir a qualidade do ensino e uma permanência em contextos de violências e abusos que se somam à subnotificação dessas violências. Adicionalmente, revelou-se uma lacuna preocupante na abordagem parlamentar de aspectos fundamentais, como a frequência escolar, as avaliações educacionais e a participação em atividades extracurriculares pelos/as estudantes submetidos a este modo integralmente privatizado de ensino.

Diante desse cenário, conclui-se que a regulamentação do *homeschooling* no Brasil demanda uma análise aprofundada e multifacetada, que leve em consideração não apenas os aspectos legais e formais, mas também os sociais, psicológicos e pedagógicos. É imperativo que qualquer proposta de regulamentação priorize o princípio do melhor interesse de crianças e de adolescentes, os/as quais não mais se caracterizam como objetos do 'pátrio poder', mas, sim, como sujeitos/as de direito.

Nesse ensejo, verifica-se fundamental o debate sobre a educação a partir da construção de uma política educacional que respeite a diversidade e, ao mesmo tempo, garanta o direito de todas as crianças e adolescentes a uma educação de qualidade, inclusiva e emancipadora. Defende-se, ainda, que a educação infanto-juvenil não pode ser definida a partir do fetiche de autoritarismo que se projeta sobre os/as adultos/as que, no exercício de uma autoridade parental negativa, se consideram legitimados/as a qualquer decisão quanto aos/as filhos/as, ainda que por vieses antidemocráticos do ponto de vista educacional.

Por fim, este estudo convida à reflexão sobre o papel da escola na formação de cidadãos/ãs críticos/as, conscientes e engajados na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática. A escola, como espaço de socialização, pluralidade e respeito

à diversidade, desempenha um papel fundamental na promoção do desenvolvimento integral dos/das jovens e na construção de um futuro mais promissor para todos/as. Em última análise, a presente pesquisa reforça a importância de se garantir o direito de todas as crianças e adolescentes a uma educação de qualidade, com liberdade de aprender e a dos/das professores/as em ensinar. A educação é um direito fundamental e um pilar essencial para o desenvolvimento de uma sociedade justa, igualitária, plural e democrática.

Recebido em: 23/08/2024; Aprovado em: 01/10/2024.

Referências

- ANDRADE, Édison Prado de. *A educação familiar desescolarizada como um direito da criança e do adolescente: relevância, limites e possibilidades na ampliação do direito à educação*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 25 out. 2024.
- BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10406compilada.htm>. Acesso em: 25 out. 2024.
- BRASIL. Projeto de Lei n.º 3.262, de 2019. Altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para incluir o parágrafo único no seu art. 246, a fim de prever que a educação domiciliar (homeschooling) não configura crime de abandono intelectual. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2206168#:~:text=PL%203262%2F2019%20Inteiro%20teor,Projeto%20de%20Lei&text=Alterar%20o%20Decreto%2DLei%20n%C2%BA,configura%20crime%20de%20abandono%20intelectual>. Acesso em: 25 out. 2024.
- Brasil. Projeto de Lei nº 3.179, de 2012. Acrescenta parágrafo ao art. 23 da Lei nº 9.394, de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=534328>. Acesso em: 25 out. 2024.
- BURITY, Joanildo. A onda conservadora na política brasileira traz o fundamentalismo ao poder? In: DE ALMEIDA, Ronaldo & RONIOL, Rodrigo (Orgs.). *Conservadorismos, fascismos e fundamentalismos: análises conjunturais*. Campinas: Editora da Unicamp, 2018.
- CONNECTAS DIREITOS HUMANOS. *Manifesto Contra a Regulamentação da Educação Domiciliar e em Defesa do Investimento nas Escolas Públicas* Versão atualizada em 17 maio 2022. Disponível em: <https://www.conectas.org/wp-content/uploads/2022/05/Manifesto-17mai22-18_05-1.pdf>. Acesso em: 24 out 2024.
- FUNDAÇÃO ABRINQ. *Cenário da infância e da adolescência no Brasil*. 2019. Disponível em: <<https://www.fadc.org.br/sites/default/files/2019-05/cenario-brasil-2019.pdf>>. Acesso em: 09 jul. 2024.
- HESS, Diana E. & MCAVOY, Paula. *The political classroom: Evidence and ethics in democratic education*. NY: Routledge, 2015.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*; tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua*. Características gerais dos moradores: 2020-2021. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101957>>. Acesso em: 25 out. 2024.

MATOS, Ana Carla Harmatiuk & OLIVEIRA Lígia Ziggotti. O alcance do poder parental e as discussões sobre ideologia de gênero nas escolas. In: TEIXEIRA, Ana Carolina Brochado & MENEZES, Joyceane Bezerra de (Orgs.). *Gênero, Vulnerabilidade e autonomia: repercussões jurídicas* 1. ed. Indaiatuba: Foco, 2020, v. 1, p. 463-476.

MATTOS, Amanda Rocha. Discursos ultraconservadores e o truque da “ideologia de gênero”: gênero e sexualidades em disputa na educação. *Psicologia Política*, 18(43), 2018, p. 573-586.

RANIERI, N. B. S. (2017). O novo cenário jurisprudencial do direito à educação no Brasil: O ensino domiciliar e outros casos no Supremo Tribunal Federal. *Pro-Posições*, 28(2), 141-171. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0008RESENDE> & SILVA, 2016.

RESENDE, Tânia de Freitas & SILVA, Gisele Ferreira da. A relação família-escola na legislação educacional brasileira (1988-2014). *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação* [online]. 2016, v. 24, n. 90, pp. 30-58. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000100002>.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL – STF. *Recurso Extraordinário 888.815 Rio Grande do Sul*. 12 set. 2018. Disponível em: <<https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/RE888815mAM.PDF>>. Acesso em: 25 out. 2024.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL – STF. *Ação direta de inconstitucionalidade 5.537 – Alagoas*. 24 ago. 2020a. Disponível em: <<https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=753837203>>. Acesso em: 25 out. 2024.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL – STF. *Arguição de descumprimento de preceito fundamental 600*. 24 ago. 2020b. Disponível em: <<https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=753837225>>. Acesso em: 25 out. 2024.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL – STF. *Arguição de descumprimento de preceito fundamental 526*. 11 maio 2020c. Disponível em: <<https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=752833807>>. Acesso em: 25 out. 2024.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL – STF. *Ação direta de inconstitucionalidade 5.538*. 1 mar. 2021. Disponível em: <<https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=755878926>>. Acesso em: 25 out. 2024.

SUSSEKIND, Maria Luiza; SANTOS, Juliana V. dos & CARMO, Lorena A. do. A perseguição às ciências: a defesa da indissociabilidade necessária entre pluralidade, liberdade e educação para uma república cidadã. In: ROSA, Artur Leandro de Oliveira (Org.). *Gênero e educação: ofensivas reacionárias, resistências democráticas e anúncios pelo direito humano à educação*. e-book. Ação Educativa, 2023. p. 116-123.

UNICEF. *Unicef alerta para os riscos da educação domiciliar*. Comunicado de imprensa. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/unicef-alerta-para-os-riscos-da-educacao-domiciliar>>. Acesso em: 20 fev. 2024.

Agenda Antigênero na Educação: *análise relacional comparada do Brasil e do Chile*

Anti-Gender Agenda in Education:
comparative relational analysis of Brazil and Chile

Agenda antigénero en educación:
análisis relacional comparativo entre Brasil y Chile

 **BRUNA DALMASO-JUNQUEIRA***

Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte – MG, Brasil.

 **MARIA TERESA ROJAS****

Universidad Alberto Hurtado, Chile.

 **IANA GOMES DE LIMA*****

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS, Brasil.

RESUMO: Neste artigo investigam-se similaridades, particularidades e contradições das agendas antigênero na educação brasileira e na chilena. Para isso, foram utilizados dados teóricos e empíricos construídos em pesquisas em andamento. A partir de sua análise, constataram-se diferentes níveis de institucionalização dessa agenda antigênero, embora seu avanço antidemocrático e excludente tenha ressonância nos dois países, nos quais são construídas alianças contingenciais por diferentes atores/atrizes hegemônicos/as, além da articulação com políticas racistas e anti-migratórias. Nessa análise comparativa, vê-se a importância de refrear discursos e políticas que legitimam tal agenda, como se vê no contexto brasileiro, diferentemente do Chile,

* Doutora em Educação. Pesquisadora de Pós-Doutorado na Universidade Federal de Minas Gerais e Professora Colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense. *E-mail:* <dalmaso.junqueira@gmail.com>.

** Doutora em Educação. Acadêmica Associada na Faculdade de Educação da Universidad Alberto Hurtado, Chile. *E-mail:* <mtrojas@uahurtado.cl>.

*** Doutora em Educação. Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. *E-mail:* <ianagomesdelima@gmail.com>.

que demonstra um arcabouço normativo mais robusto de políticas de gênero e sexualidade, o que protege suas populações e pode prevenir o avanço de políticas excludentes.

Palavras-chave: Agenda antigênero. Políticas educacionais. Análise relacional comparada. Brasil. Chile.

ABSTRACT: This article investigates the similarities, particularities, and contradictions of anti-gender agendas in Brazilian and Chilean education. On this account, theoretical and empirical data from different ongoing research were used. Based on the analysis, different levels of institutionalization of this anti-gender agenda were found, even though its antidemocratic and exclusionary advance resonates in both countries, the contingent alliances are built by different hegemonic actors, in addition to the articulation with racist and anti-migration policies. This comparative analysis shows the importance of restraining discourses and policies that legitimize such an agenda, as seen in the Brazilian context, unlike Chile, which demonstrates a more robust normative framework for gender and sexuality policies, which protects its population and can prevent the advance of exclusionary policies.

Keywords: Anti-gender agenda. Educational policies. Comparative relational analysis. Brazil. Chile.

RESUMEN: Este artículo investiga similitudes, particularidades y contradicciones de las agendas antigénero en la educación brasileña y chilena. Para ello, se utilizaron datos teóricos y empíricos construidos en investigaciones en curso. Desde su análisis se encontraron diferentes niveles de institucionalización de la agenda antigénero, aunque su avance antidemocrático y excluyente tiene resonancia en ambos países, en los que se construyen alianzas contingentes por parte de diferentes actores/actrices hegemónicos/as, además de articulación con políticas racistas y antimigratorias. En este análisis comparativo, vemos la importancia de frenar los discursos y políticas que legitiman tal agenda, como se ve en el contexto brasileño, a diferencia de Chile, que demuestra un marco normativo más robusto para las políticas de género y sexualidad, que protege a sus poblaciones y puede prevenir el avance de las políticas excluyentes.

Palabras clave: Agenda antigénero. Políticas educativas. Análisis relacional comparativo. Brasil. Chile.

Introdução

A agenda conservadora antigênero tem se proliferado de maneira crescente no mundo, em particular, na América Latina, especialmente no campo da educação. Em vários países da região, testemunhamos uma reação coordenada – em muito, organizada pelas redes sociais – contra políticas que promovem a inclusão e o respeito a diversidade sexual, educação sexual integral e equidade de gênero. Essas iniciativas conservadoras articulam uma série de temas, desde a ‘restauração da ordem’ e a segurança militar nas escolas, até movimentos de privatização da educação e a interdição de debates sobre gênero e diversidade sexual. Sob a narrativa falaciosa da ‘ideologia de gênero’, que estaria sendo imposta em escolas, grupos antigênero argumentam que tais políticas ameaçam a estrutura familiar tradicional (cisheteronormativa) e o seu direito de escolher a educação de suas filhas e filhos, numa retórica que encontra ressonância tanto em grupos ultraconservadores quanto em setores liberais.

Diante desse cenário, é crucial analisar os casos do Brasil e do Chile. Ambos os países passaram por governos de centro-esquerda que promoveram agendas de abertura, anti-discriminação e diversidade sexual – o Brasil, sob os governos de Lula e Dilma, e o Chile, sob o governo de Bachelet, continuado atualmente por Boric. Além disso, enfrentaram pressões de movimentos sociais que impulsionaram esses avanços, como o movimento feminista e estudantil no Chile e os movimentos feminista, negro, LGBTQIA+, indígena e sindical no Brasil. Esses países compartilham também experiências de regimes militares ditatoriais, que têm seus ideais reavivados com força em reação conservadora aos avanços progressistas. Enquanto o Brasil vivenciou um governo de extrema-direita que legitimou e consolidou essa agenda conservadora e antigênero, no Chile um movimento político ainda em processo de expansão tem se dedicado à sua popularização.

A influência das igrejas na formação social e política, bem como o impacto de movimentos transnacionais – como o *Con Mis Hijos No Te Metas*¹ – são elementos centrais para entender essa onda conservadora antigênero e antifeminista. Analisar esses processos permite não apenas entender os desafios enfrentados por ambos os países, mas também oferece lições valiosas para toda a região na defesa da diversidade e da democracia.

Diante disso, o presente artigo dedica-se à análise relacional comparativa da expansão da agenda antigênero nos contextos educacionais brasileiro e chileno. A partir de dados teóricos e empíricos construídos em pesquisas em andamento conduzidas pelas autoras, propõe-se investigar similaridades, particularidades e contradições presentes nesse fenômeno em ambos os países. Parte-se da apresentação da metodologia utilizada, dos antecedentes históricos que levam à proliferação dessa agenda e, finalmente, do contraste analítico entre os componentes discursivos da agenda, os/as atores/atrizes envolvidos/as em sua promoção, as alianças políticas formadas, além do entrecruzamento de suas pautas com outras agendas excludentes e autoritárias, como políticas racistas e anti-migratórias.

Metodologia

O quadro teórico-metodológico utilizado na pesquisa buscou analisar de forma comparada e relacional (HART, 2002; APPLE, 1982; MOELLER, 2018; DALMASO-JUNQUEIRA & MOELLER, 2024) o avanço da agenda antigênero nos contextos educacionais brasileiro e chileno. Em levantamento bibliográfico sobre o tema nas bases de dados Scopus e Portal de Periódicos da CAPES foram recuperados 20 artigos científicos – 14 brasileiros e seis chilenos (desequilíbrio que aponta as lacunas do campo no contexto chileno). Entre os resultados foram recuperadas revisões de literatura que sistematizam o debate acadêmico feito no contexto brasileiro sobre a narrativa da ‘ideologia de gênero’ – um elemento fundante da agenda antigênero em nível global (SILVA, 2018; JUNQUEIRA, 2018, 2022; HAMLIN, 2021; REZENDE & SOL, 2021; BARZOTTO, 2021). A partir do corpus levantado foi possível compor um horizonte contextual que informasse o já produzido e aquilo que se beneficia de novas contribuições analíticas.

O artigo apresenta a análise de dados produzidos em pesquisas às quais as autoras estão vinculadas. A primeira pesquisa chama-se *As alianças conservadoras, a política e a prática educacional: um estudo de caso comparativo do Brasil, do Chile, e dos Estados Unidos*², da qual fazem parte as três autoras. Em um momento prévio, a investigação dedicou-se a identificar temáticas recorrentes em discursos enunciados por agentes políticos/as em defesa de agendas conservadoras na educação, dados que informam parte das reflexões aqui propostas. Além disso, na fase atual da pesquisa, comunidades escolares (direções, docentes e familiares) do Brasil, do Chile e dos Estados Unidos têm sido ouvidas acerca de seu apoio a políticas conservadoras. Busca-se compreender quais elementos do discurso previamente identificados têm sido fundamentais no processo de convencimento das comunidades, de forma a gerar suporte e engajamento a políticas conservadoras.

A segunda pesquisa que agrega dados à análise chama-se *Políticas de gênero e diversidade sexual na escola: traduções dos atores escolares no início de uma agenda sobre justiça social de reconhecimento no Chile*³, na qual Maria Teresa Rojas e sua equipe realizam entrevistas em profundidade com 15 atores/atrizes que participaram do debate público sobre políticas de saúde, gênero, diversidade sexual e sexualidade no campo da educação chilena. O estudo analisa a relevância das políticas educativas de gênero e diversidade sexual desde o governo de Bachelet, focando as necessidades de educação sexual integral nas escolas. Junto disso, busca-se identificar quais atores/atrizes são favoráveis ou avessos/as à continuidade dessas políticas.

A partir de dados construídos em ambas as pesquisas, faz-se uso da análise comparada e relacional, de forma a compreender fenômenos sociais em suas relações com as dinâmicas de poder que estruturam a sociedade (APPLE, 1982). Busca-se trazer à superfície similaridades e particularidades de ambos os contextos, assim como as contradições que permeiam os processos de defesa, resistência e implementação dessa agenda. Para

tal, fazemos também uso de um quadro analítico proposto por Bruna Dalmaso-Junqueira e Kathryn Moeller (2024) para analisar a agenda antigênero no campo educativo de forma transnacional. Segundo as autoras, ainda que haja especificidades acerca do discurso produzido pelas e para as políticas e práticas educativas em distintos contextos nacionais, análises comparadas oferecem a possibilidade de traduzir descobertas para outros contextos de investigação.

Dessa forma, antes da apresentação da discussão analítica, e com base no levantamento bibliográfico realizado, passamos à apresentação de conceitos cruciais para a compreensão da agenda antigênero.

Definindo a agenda antigênero

Compreendida como um conjunto de discursos e políticas conduzidos por alianças entre grupos hegemônicos, a agenda antigênero tem avançado de forma transnacional a partir de algumas premissas fundamentais acerca da realidade, sendo a mais central delas a narrativa sobre a ‘ideologia de gênero’ que estaria sendo inculcada em escolas. De acordo com seus/suas defensores/as, a mobilização dessa agenda se justifica pela suposta ameaça a que estariam expostas crianças e jovens diante de uma manipulação organizada para a sexualização precoce, doutrinação feminista e ‘homossexualização’ em espaços escolares. Nessa narrativa, as equipes pedagógicas – especificamente docentes – seriam as responsáveis por essas ameaças, sendo imprescindível, portanto, defender a inocência da infância e da juventude ao vigiar e controlar a docência assim como os espaços escolares.

O que a literatura brasileira e a mundial demonstram acerca dessa agenda antigênero é, principalmente, seu caráter produtor de pânico morais (MISKOLCI & CAMPANA, 2017; BUTLER, 2019; JUNQUEIRA, 2022; CORRÊA & PATERNOTTE, 2018). Desde sua origem, a narrativa da ‘ideologia de gênero’ carrega o propósito de caracterizar como perigosos os movimentos e estudos que, historicamente, representam lutas pela expansão de direitos humanos, equidade social e de gênero. Criada nos anos 1990 pela hierarquia da Igreja Católica, a suposta ameaça da ‘ideologia de gênero’ surge em resposta aos avanços que faziam os movimentos de mulheres, feministas e LGBTQIA+ em escala global. Segundo Sara Garbagnoli (2016), ao perceber as transições sociais que tais movimentos provocavam na realidade – fazendo questionar a estrutura sexualmente desigual sob a qual as sociedades estavam estruturadas, assim como promover a desnaturalização da correspondência entre gênero e sexualidade –, o Vaticano reagiu. Diante do enfraquecimento da hegemonia cristã baseada em dogmas, *gênero* tornou-se o novo inimigo a ser combatido pela Igreja, como uma ameaça às famílias e ao ‘verdadeiro papel’ das mulheres na sociedade – um papel cisheteronormativo e patriarcal, que resguarda as mulheres ao trabalho reprodutivo e ao âmbito privado.

Décadas mais tarde, a narrativa da 'ideologia de gênero' se rearticula, sendo mobilizada em discursos conservadores pelo resgate de valores e instituições que se transformaram à medida que avançavam as pautas de movimentos sociais em distintos contextos globais (os casos brasileiro e chileno serão detalhados adiante no texto). Pesquisas na área indicam também o caráter cooperativo de distintos/as atores/atrizes globais em movimentos nacionais antigênero desde a década de 1990, cooperação essa por vezes institucionalizada (KUHAR & PATERNOTTE, 2017; GRAFF & KOROLCZUK, 2021). A partir dos anos 2010, é possível observar o avanço significativo dessa agenda no campo educacional. Espaço de disputa de visões de mundo e projetos societários, a educação torna-se foco de mobilização, reunindo não somente grupos e pautas religiosos e/ou conservadores, como outros grupos sociais em busca de hegemonia ideológica e econômica. Nesse sentido, a agenda antigênero se caracteriza por ser pauta de diferentes e contingenciais alianças, proporcionando a intersecção de distintos temas e grupos, mobilizando o poderoso instrumento de comoção social, o pânico moral.

Segundo Dalmaso-Junqueira e Moeller (2024), é possível identificar elementos constituintes do discurso mobilizado nessa agenda. Note-se que não são esses os componentes necessariamente presentes em toda manifestação da pauta, mas são elementos mapeados em distintos contextos a partir da revisão de literatura e da investigação empírica sobre o tema (JUAN-TORRES, 2023; BUTLER, 2019; HOLVIKIVI *et al.*, 2024). Para as autoras, chamam a atenção

1) a compreensão binária biológica de sexo/gênero; 2) a centralidade da família tradicional nuclear e cis-heteronormativa como a base da sociedade e da nação; 3) a crença de que as mulheres são responsáveis pelo trabalho reprodutivo dentro e fora do lar; 4) o medo do Outro, especificamente qualquer um que desafie essas identidades binárias e cis-heteronormativas (feministas, trans e LGBTQIA+); 5) a ameaça ontológica que esses Outros representam para a própria existência dos sujeitos e para a segurança e inocência de crianças e jovens (especificamente em relação à pedofilia, à sexualização de crianças e adolescentes e à identidade); 6) o discurso de perseguição religiosa contra cristãos (incluindo a ameaça aos valores familiares e a suposta imposição de outras crenças religiosas ou espirituais, como tradições religiosas africanas e afro-brasileiras); 7) desconfiança e perseguição de docentes da educação básica e superior, além de gestoras/es (como se fossem doutrinadores, agressores e/ou pedófilos); 8) a articulação frequente com agendas supremacistas brancas, nacionalistas, anti-imigrantes e anti-negros/as; e 9) medo dos pensamentos marxistas, socialistas e comunistas (DALMASO-JUNQUEIRA & MOELLER, 2024, p. 7).

Como forma de contribuir com esse quadro analítico, agregamos à reflexão os seguintes elementos que mapeamos: 10) a apropriação e ressignificação da linguagem produzida pelo campo dos direitos humanos e usadas pelos movimentos sociais de modo a pautar o debate; e 11) a intenção de internacionalização partilhada por grupos que defendem a agenda, buscando interlocutores/as politicamente alinhados/as em redes transnacionais.

A partir dessa compreensão acerca da agenda antigênero, passamos a uma breve contextualização histórica para situar o desenvolvimento desse fenômeno nos contextos brasileiro e chileno. Em seguida, apresenta-se a análise relacional comparada, levando em conta o quadro analítico aqui introduzido e os dados levantados nas pesquisas em andamento.

Contextualização histórica: como e quando a onda antigênero se instala nos dois países

Antecedentes no Brasil

No Brasil, o discurso e o movimento antigênero e antifeminista chegam ao amplo debate público e político a partir dos anos 2010, especialmente com a tramitação do Plano Nacional de Educação, aprovado em 2014 para ser implementado durante dez anos. Grupos religiosos e conservadores passaram a se opor à inclusão da igualdade de gênero em políticas educacionais, buscando modificar ou excluir partes que a promovessem. Esses grupos manifestavam preocupação com aquilo que passou a ser denominado ‘doutrinação’ na educação de crianças e jovens, que seriam suscetíveis a docentes desejosos/as de subverter valores familiares por meio da chamada ‘ideologia de gênero’. Como um dos principais eixos estruturantes desse movimento antigênero e antifeminista no Brasil tem-se a direita cristã, que se articula com outros grupos e constitui um ideário em torno da ‘família tradicional’, do militarismo, do anticomunismo e de valores de mercado (LACERDA, 2019). Para esses grupos, a ‘ideologia de gênero’ se torna a vilã a ser perseguida na sociedade e, em especial, na educação.

Compreendemos que esse movimento antigênero está relacionado à ampliação de direitos sociais que ocorreu centralmente durante os governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. Entre 2003 e 2016, foram alcançadas importantes conquistas em leis aprovadas, resultado de anos de lutas por reconhecimento e direitos de grupos historicamente marginalizados. São exemplos a criminalização da violência contra a mulher e a criação de uma secretaria especial para mulheres, a criminalização da homofobia e o reconhecimento de uniões homoafetivas como constitucionais, a instituição de cotas raciais nas universidades e a regulamentação de direitos para empregados/as domésticos/as.

Entretanto, é a proposição de políticas públicas destinadas a promover o respeito à diversidade sexual no sistema de ensino que marca o início de uma nova fase da reação conservadora, que passa a ser especificamente ‘contra o gênero’ na educação. Em dezembro de 2013, o Programa Escola Sem Partido – ESP foi discutido pela primeira vez no plenário da Câmara, criticando a introdução da ‘ideologia de gênero’ nas escolas. O nome da proposta faz referência ao Programa Escola sem Homofobia, que buscavam

interditar. Ao unir sua demanda original de combate à ‘doutrinação marxista’ nas escolas com a agenda antigênero, o ESP se expandiu nacionalmente. Com isso, a ‘ideologia de gênero’ não apenas passou a ser considerada uma verdade nos discursos político e popular, mas também passou a gerar pânico moral notadamente entre famílias cristãs e conservadoras. Ainda em 2013, postos em comissões relevantes para o ativismo contra o gênero também passaram a ser ocupados, tornando-se evidente com o exercício da presidência da Comissão de Direitos Humanos e Minorias por um pastor evangélico, o deputado Marco Feliciano.

A ascensão de Jair Bolsonaro é outra marca importante para o fortalecimento da agenda antigênero e antifeminista. Durante o primeiro mandato da presidenta Dilma Rousseff (2011-2014), Bolsonaro despontou ao concentrar seu discurso parlamentar em temas relacionados à moral sexual, que não faziam parte de seu repertório original. Durante sua campanha eleitoral em 2018, Bolsonaro fez discursos ridicularizando a comunidade LGBTQIA+, por exemplo (EL PAÍS, 2018); uma de suas principais bandeiras eleitorais foi a ‘limpeza ideológica da escola’. Com sua eleição, essa agenda conquistou ainda mais legitimidade na conjuntura sociopolítica brasileira, e o avanço conservador na área da educação, que já vinha se consolidando, adquiriu caráter de política de Estado.

Não é sem resistência que esse movimento ocorre no Brasil, entretanto. Embora muitos projetos de lei tenham sido propostos – e alguns aprovados – com base no programa do ESP, em 2020, uma importante decisão do Supremo Tribunal Federal – STF respondeu à altura. Por unanimidade, foi julgada inconstitucional a Lei 1516/20 15 do município de Novo Gama (GO), que proibia a utilização de material didático que supostamente contivesse ‘ideologia de gênero’ em escolas municipais. Segundo o ministro Alexandre de Moraes, a lei violava princípios constitucionais (BRASIL, 1988) concernentes à promoção do bem de todos/as (artigo 3º, inciso IV) e, por consequência, o princípio segundo o qual todos e todas são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza (artigo 5º, *caput*).

Delimitando precedentes jurídicos que identificam um movimento autoritário e censor em políticas antigênero, o STF demonstrou também reciprocidade com movimentos sindicais, feministas, de estudantes, negros, indígenas e LGBTQIA+ que se manifestam continuamente contra as chamadas ‘leis da mordaza’. Ao mesmo tempo em que avançam políticas conservadoras no contexto educacional brasileiro, tem sido notável o engajamento popular na defesa da educação democrática – visto em ocupações estudantis em 2016, movimentos feministas como o #EleNão em 2018, organizações jurídicas e associações civis em defesa do direito de ensinar e aprender, além da mobilização local que pode ser identificada em esforços de docentes comprometidas/os com as agendas de equidade de gênero e racial em suas aulas na educação básica (DALMASO-JUNQUEIRA, 2024). Da mesma forma, é também considerável o crescimento de pesquisas e produções acerca da temática no contexto acadêmico brasileiro, denotando um engajamento científico e político no combate e na interrupção da agenda antigênero.

Antecedentes no Chile

Desde 2015, uma agenda de políticas educacionais relacionadas a gênero, sexualidade e diversidade sexual começou a ser implantada no Chile. Foi durante o segundo governo da presidenta socialista Michelle Bachelet que o Ministério da Educação divulgou uma série de documentos orientadores para escolas públicas e privadas visando sensibilizar sobre temas como sexismo, discriminação de gênero e homofobia. A produção desses documentos foi motivada por diferentes razões.

A primeira delas foi a necessidade de alinhar o país às diretrizes da UNESCO, que desde 2015 promovia internacionalmente medidas para tornar visível a discriminação contra a população LGBTQIA+ no sistema escolar e ativar processos de inclusão e reconhecimento da diversidade. Em segundo lugar, desde 2011, o movimento estudantil chileno ganhou protagonismo ao introduzir novos referenciais discursivos na sociedade chilena, como o direito à educação gratuita e de qualidade para toda a população. Dado o fortalecimento do movimento feminista entre as jovens universitárias, também se advogou pela liberdade dos direitos reprodutivos, pela não discriminação de gênero e pela igualdade entre mulheres e homens. Em 2018, o movimento feminista dentro das universidades ganhou ainda mais força para denunciar a violência e o abuso sexual nas instituições. No que ficou conhecido como o *maio feminista chileno*, muitas universidades foram ocupadas por mulheres e pessoas LGBTQIA+ para denunciar a desigualdade, a discriminação de gênero e, especialmente, tornar visível que a violência de gênero estava enraizada em um sistema patriarcal que permeava todas as instituições do Estado e da sociedade. Em terceiro lugar, as organizações da sociedade civil que defendem os direitos das pessoas LGBTQIA+ também conseguiram mobilizar suas reivindicações com mais força, especialmente em torno de dois propósitos: a promulgação do casamento igualitário e o reconhecimento das identidades trans.

Nesse contexto de abertura de novos temas na sociedade chilena, começou a se instalar um reconhecimento da diversidade sexual no sistema escolar e, de forma mais significativa, avançou-se em um discurso de igualdade entre mulheres e homens e de rejeição à violência sexista. Os documentos mais emblemáticos desse período foram as *Orientações para o desenho e implementação de um programa em sexualidade, afetividade e gênero* (2017); *Orientações para a inclusão de pessoas lésbicas, gays, bissexuais, trans e intersex no sistema educacional chileno* (2017; 2022) e *Oportunidades curriculares para a educação em sexualidade, afetividade e gênero* (2018). Adicionalmente, a Superintendência de Educação promulgou, em 2017, a Circular 0768 para a inclusão de estudantes trans no sistema escolar, poucos anos depois atualizada através da circular 812. Este último documento teve um caráter obrigatório, não apenas orientador, pois indica que nas escolas deve-se respeitar a identidade social da infância trans a partir dos 14 anos; protege o direito de meninas e meninos usarem as roupas que considerem convenientes; e obriga as escolas a contar com espaços seguros e protegidos para resguardar sua integridade física e psicológica.

A instalação dessas normativas no sistema escolar gerou reações críticas de setores ultraconservadores. Especialmente através de cartas em jornais, surgiram opiniões de atores/atrizes da sociedade civil denunciando uma alteração na liberdade das famílias de educar seus filhos e filhas, aspecto consagrado na constituição de 1980. A reação mais eloquente, sem dúvida, foi a instalação, em 2017, do chamado Ônibus da Liberdade com o slogan *Con mis hijos no te meta* (Não se meta com meus filhos), dando visibilidade ao já mencionado movimento de mesmo nome nascido no Peru e que no Chile foi patrocinado pelo Observatório Legislativo Cristão. Suas críticas estavam direcionadas às leis de identidade de gênero, ao casamento igualitário e às tentativas de promover uma educação não-sexista e sem discriminação de gênero nas escolas. Este é o momento em que se pode observar a crítica à chamada ‘ideologia de gênero’, através da denúncia de seus/suas ativistas contra o que denominaram uma campanha do Estado para manipular e sexualizar crianças. Essa referência marca o início, pelo menos no espaço público, do surgimento dos grupos antigênero.

Entre 2019 e 2023 houve novos momentos de aparição formal desses grupos nas discussões legislativas sobre educação sexual integral nas escolas e sobre a lei do aborto. Em 2022 e 2023, consecutivamente, diversas organizações também expressaram suas opiniões formais nos processos de discussão para a redação de uma nova Constituição. Entre outros, destaca-se a Fundação Cuide Chile, vinculada ao partido de extrema-direita Republicanos, bem como diversas organizações evangélicas relacionadas ao Partido Social Cristão. Ambos os partidos têm representantes no parlamento, onde têm gerado ações para se opor às políticas de igualdade de gênero e denunciado o uso de dinheiro público em instituições universitárias que realizam programas ou pesquisas sobre gênero e sexualidade. A última investida pública foi no início de 2024, quando o Congresso chileno aprovou uma lei contra a violência de gênero que estipulava um artigo obrigando o Estado a fornecer uma educação não-sexista. Os grupos antigênero (ou chamados ‘contra a ideologia de gênero’) declararam que essa norma seria inconstitucional, pois supostamente atentaria contra a liberdade de ensino e o direito das famílias de educar seus filhos e filhas.

Até o momento, não existem estudos que permitam quantificar qual é a influência dos grupos antigênero no sistema educacional em termos de famílias que aderem aos seus postulados ou de professores/as que se recusam a ensinar educação sexual, entre outras coisas. No entanto, chama a atenção a expansão que têm conseguido através das redes sociais, da influência que possuem nas discussões legislativas e da presença nos meios de comunicação (ROJAS, 2024). Dado que o governo atual (2022-2026) favorece temas de gênero, esses grupos conservadores antigênero atuam como opositores através do parlamento e das redes sociais. É ainda incerta, entretanto, a projeção de sua influência caso o governo chileno mude de tendência política nas próximas eleições.

Agenda antigênero na educação: Brasil e Chile em contraste

Diante do acima exposto, dedicamo-nos ao aprofundamento do olhar relacional e comparativo transnacional. Conforme sinalizado, ao longo da última década, diferentes fenômenos contribuíram para a solidificação da agenda antigênero como um movimento significativo nos campos educativos brasileiro e chileno. Embora ambos partilhem de similaridades, a análise relacional permite-nos explorar também as especificidades que os constituem. Para tal, partimos da reflexão acerca dos/das atores/atrizes que ativam essa agenda em ambos os países e as alianças por eles/elas formadas na condução de políticas educativas.

Identificamos o Movimento ESP como um dos grandes articuladores do discurso antigênero e antifeminista no contexto educativo brasileiro. Em verdade, foi justamente a adesão a uma perspectiva conservadora e cristã que lhe garantiu ascensão e popularização, visto que sua pauta original por uma ‘educação neutra’ e de ofensiva anticomunista, sozinha, não gerava suficiente engajamento popular (MIGUEL, 2016). Em um movimento concomitante durante os anos 2010, aderiram a essa pauta políticos/as representantes da chamada Bancada Evangélica (geralmente de partidos vinculados à direita e à extrema-direita), tanto no Congresso Nacional quanto nos legislativos estaduais e municipais. Essa frente parlamentar reúne deputados/as, vereadores/as e senadores/as de orientação cristã – evangélica e católica em sua maioria – e usualmente defende posições políticas alinhadas a suas lideranças religiosas. Tais lideranças, notadamente pastores/as evangélicos/as e arcebispos católicos, são também agentes fundamentais na propagação do discurso antigênero em diferentes âmbitos da sociedade. Suas pregações e manifestações em redes sociais cumpriram um papel fundamental naquilo que, a partir da teoria gramsciana (GRAMSCI, 2011), identificamos como a inserção da narrativa da ‘ideologia de gênero’ como uma verdade no senso comum brasileiro. Através do pânico moral mobilizado por esses/as agentes, a suposta ameaça de sexualização de crianças e jovens nas escolas adquire um status de realidade discursiva e gera a radicalização de posicionamentos (JUNQUEIRA, 2022).

No Chile, as ideias antigênero têm sido mobilizadas por grupos conservadores de partidos de direita tradicional e de extrema direita com representação no Congresso. Também é possível identificar fundações de grupos religiosos católicos, junto com uma série de pequenos grupos evangélicos que se reúnem em torno de fundações ou organizações que defendem os direitos das famílias, da infância e que se opõem tenazmente às leis sobre o aborto (ROJAS, 2024). Esses grupos e atores/atrizes públicos/as convergem nos momentos de debate legislativo sobre a legalização do aborto e sobre a promoção da educação sexual nas escolas. É possível distinguir matizes em seus discursos, pois enquanto os grupos conservadores tradicionais oferecem argumentos para criticar ideias políticas sobre o Estado impondo critérios educativos à infância, ou que atentem contra o direito

à vida de quem está por nascer, os grupos evangélicos justificam seus argumentos de resistência nos ditames da Bíblia, nas influências nefastas dos organismos internacionais para propagar a ‘ideologia de gênero’ e sexualizar a infância, entre outros. Embora a atuação no debate público difira entre os grupos católicos conservadores e as associações evangélicas, no caso chileno, ambas as tradições convergem na crítica à ação do Estado na vida social e na educação, enfatizando que as famílias são as detentoras das decisões educativas. Por isso, existem alianças conjunturais entre esses/as atores/atrizes em torno da defesa de uma noção privatizadora da educação e uma férrea oposição à ideia de educação pública.

Uma diferença considerável entre os/as agentes conservadores/as de ambos os países diz respeito à experiência brasileira da institucionalização da agenda antigênero como política de governo. Conforme sinaliza Sonia Corrêa (2020), ao eleger-se presidente da República, Bolsonaro passou a traduzi-la em políticas públicas e diretrizes estatais. Ministros/as selecionados/as por Bolsonaro foram porta-vozes dessa política, notadamente Ernesto Araújo no Ministério das Relações Exteriores (um entusiasta da política externa de extrema-direita de Donald Trump), Damares Alves à frente do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos e o discípulo de Olavo de Carvalho, Abraham Weintraub, um dos muitos Ministros da Educação que compuseram esse governo.

Durante sua gestão, entre 2019 e 2020, Weintraub afirmou que a eliminação da ‘ideologia de gênero’ e o resgate do papel da família orientariam as políticas públicas de sua pasta. Foi a partir de suas declarações que se popularizou também a ideia dicotômica e dissimulada de que “famílias educam e escolas ensinam”, nutrindo uma narrativa em defesa de uma suposta “educação sem ideologia”, além de encorajar famílias e estudantes a denunciar docentes que se manifestassem contra o governo, prometendo “tomar providências”. Segundo ele, a escola “É para ensinar a ler, escrever, ciências, matemática, não é para doutrinar” (SANCHES, 2020).

Apesar da derrota da candidatura de Bolsonaro à reeleição em 2022, essas políticas não deixam de ser pauta de atores/atrizes políticos/as no Brasil contemporâneo. Deputados/as e senadores/as que integram o Congresso Nacional em 2024 – compreendido como o mais conservador da história brasileira desde a ditadura militar –, assim como inúmeros/as vereadores/as dos legislativos estaduais e municipais, seguem defendendo essa agenda na educação e reatualizando projetos de lei a partir dela. Nesse sentido, compreendemos que o cenário brasileiro se distingue do chileno por haver consolidado a representatividade de agentes antigênero no que se pode chamar de situação política, de modo que têm sido muito bem-sucedidos em seguir pautando o debate e dificultar iniciativas do atual governo em direção a políticas sociais mais progressistas e equitativas.

No que diz respeito à formação de alianças, em ambos os países é evidente a disposição de agentes alinhados a políticas (neo)liberais, de direita e extrema-direita, a comporem coalizões estratégicas (APPLE, 2003) com atores/atrizes antigênero. No Chile, há uma

representação parlamentar importante da extrema-direita. Em particular, as ideias anti-gênero se expressam explicitamente através de congressistas dos partidos Republicano e Social Cristão. Existem deputados/as de partidos de direita tradicional, como a União Democrática Independente e o Renovação Nacional, que também mobilizam opiniões de resistência às políticas de gênero. Nesses casos, entretanto, é possível notar maior heterogeneidade de opiniões entre seus/suas partidários/as, pois nem todos/as usam uma linguagem antigênero em suas intervenções ou se recusam a discutir a educação sexual, por exemplo. Mesmo em partidos de centro, como a Democracia Cristã, é possível observar algumas opiniões críticas ao avanço em temas de educação sexual no sistema escolar. Embora o Chile tenha avançado legislativamente na promoção de políticas públicas de gênero e diversidade sexual, existem discussões-chave, como o direito ao aborto livre ou a consolidação de uma política de educação sexual desde a primeira infância, que não puderam avançar no Congresso justamente pela oposição desses/as parlamentares.

No Brasil, representantes políticos/as autodeclarados/as defensores/as do liberalismo têm se somado a campanhas pontuais promovidas por grupos conservadores cristãos. Um exemplo simbólico pode ser apontado na atuação de Kim Kataguiri, um dos líderes do Movimento Brasil Livre – MBL, em uma onda de protestos em 2018 que levou ao fechamento de uma exposição de arte enfocando experiências de dissidências sexuais. A exposição *Queermuseu: Cartografias da Diferença na Arte Brasileira* foi alvo de ataques organizados “de grupos que viram nas obras apologia a pedofilia, zoofilia e blasfêmia” (CARNEIRO, 2018). Segundo Kataguiri, o MBL

defende a liberdade de expressão e protestou contra a Queermuseu pelo mau uso de dinheiro público, via isenção fiscal, para algo “que não representa a maior parte dos valores da sociedade” e porque crianças estavam sendo levadas para a exposição por escolas “sem a anuência dos pais” (CARNEIRO, 2018, online).

Alheios ou intencionalmente despreocupados com contradições ideológicas, agentes e grupos que se dizem defensores/as da liberdade de expressão não encontram empecilhos para defender atos de censura e autoritarismo no que diz respeito à manutenção das ordens sexuais e de gênero. Manifesta-se aí a formação estratégica e temporal teorizada por Michael Apple (2003) quando discute alianças entre grupos hegemônicos interessados em reformas educacionais. É justamente a flexibilidade ideológica que permite, a depender da conveniência política, que coalizões por poder sejam forjadas e rapidamente desfeitas.

Outro grupo bastante significativo que pode ser observado atuando como agente indireto da agenda antigênero no Brasil é o dos militares. Favorecida com considerável poder político durante os anos de governo Bolsonaro, a classe de militares popularizou-se como suposta solução aos problemas identificados por grupos conservadores e de extrema-direita na sociedade brasileira. Durante a última década, não foram raras as faixas nas ruas pedindo por intervenção militar.

Como política educacional implementada no primeiro ano do governo Bolsonaro, o Programa de Escola Cívico-Militares inseriu militares aposentados como parte da administração disciplinar de escolas públicas em diversos estados brasileiros. Embora os/as porta-vozes do militarismo no país não façam uso de discursos explicitamente sexistas e/ou LGBTQIA+fóbicos, identificamos essa perspectiva ser proliferada na defesa dessas escolas. Ao mesmo tempo em que defendem uma suposta educação neutra e não-ideologizada, militares promovem normas de conduta baseadas em padrões patriarcais, binários e essencialistas de gênero e sexualidade – movimento que visa resgatar uma ordem social e sexual ameaçada pelos avanços feministas e LGBTQIA+ na sociedade.

No que concerne aos componentes do discurso antigênero na educação brasileira e chilena, observamos algumas semelhanças e diferenças significativas. A partir das entrevistas conduzidas por Rojas com representantes da agenda antigênero no Chile, é possível identificar uma espécie de discurso de tolerância institucionalizado, que reconhece a existência de pessoas LGBTQIA+ e afirma que devem ser respeitadas. A sexualidade e a diversidade são toleradas como um tema restrito ao âmbito privado (de forma, muitas vezes, a dar espaço para a desconstrução da correspondência entre sexo e gênero), porém, jamais como tema educacional ou curricular. Há uma especificidade em relação ao nível de ensino ao qual se refere, sendo muito maior o rechaço à educação sexual para crianças da educação infantil. Há ainda alguns/umas agentes mais ‘moderados/as’ discursivamente que afirmam compreender as temáticas de gênero e sexualidade como objeto de estudos nas universidades, mas distanciando-as da possibilidade de tradução como conhecimento escolar.

No Brasil, por outro lado, manifesta-se uma negação mais veemente da diversidade, na qual, conforme colocam Dalmaso-Junqueira e Moeller (2024), reconhecer a existência de sujeitos/as e grupos dissidentes já se configura como ameaça ontológica a si e a sua forma de ver o mundo. Ainda que haja agentes mais ‘moderados/as’ no sentido da tolerância, o discurso antigênero hegemônico no Brasil inclina-se mais na direção de declarações como as feitas por Bolsonaro, ao afirmar que as escolas não deveriam “ensinar para a criança que ser gay é normal” (MATOS, 2022, *online*). Na voz desses/as brasileiros/as, e a partir dos dados levantados em nossa investigação acerca das alianças conservadoras, o repúdio à educação sexual se alastra em relação a todo o sistema de educação. Há preocupação manifesta com as infâncias, mas pode-se observar a pauta antigênero de forma bastante generalizada sobre todos os níveis educacionais.

Também há ressonância entre os contextos brasileiro e chileno no que diz respeito à defesa dos direitos das famílias a eleger a educação adequada para seus filhos e filhas. Em ambos os países, é possível identificar essa centralidade discursiva sobre as famílias (cisheteronormativas) como instituição que funda e sustenta a sociedade mas, mais do que isso, como agente decisório sobre o campo educativo. A terminologia e os recursos retóricos utilizados, entretanto, divergem.

No Chile, a “liberdade de ensino” consta como direito no artigo 3º da Lei nº 20.370 Geral de Educação. Embora soe similar à liberdade de cátedra, direito constitucional brasileiro (BRASIL, 1988), a liberdade de ensino chilena diz respeito, entre outros fatores, ao direito de familiares escolherem a instituição de ensino à qual mandam suas filhas e filhos. De acordo com a investigação de Rojas, essa ideia é utilizada por todos os grupos envolvidos na agenda antigênero chilena para combater o avanço da educação sexual, de gênero e diversidade. Há aí a defesa da liberdade desde uma perspectiva mercantil, que coloca famílias como consumidoras da educação em seu direito de demandar produtos específicos – ainda que esses produtos digam respeito à formação intelectual e ideológica de crianças e jovens. Já no Brasil, é a partir do princípio do pluralismo de ideias na educação – presente no artigo 206 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) – que muitos/as agentes conservadores/as têm sido observados/as defendendo que não sejam ‘impostos’ modos de vida dissidentes e que princípios de famílias cisheteronormativas não sejam ‘atacados’.

O que ambos os fenômenos compartilham é a estratégia conservadora do uso de respaldo legal para fundamentar seus argumentos. Como resultado de uma etapa prévia de nossas investigações acerca da aliança conservadora, identificamos o respaldo legal como recurso bem-sucedido desses/as agentes ao mobilizarem leis, estatutos, convenções e pactos nacionais e internacionais, a depender da conveniência de seus textos à causa defendida. O caso do pluralismo de ideias no Brasil chama atenção por subverter um conceito historicamente associado a perspectivas democráticas e inclusivas de educação, de modo a construir uma narrativa que retrata o pensamento conservador e cristão como vítima da suposta falta desse pluralismo previsto na Constituição. Ali, para além dessa estratégia de respaldo legal, se manifesta também o componente da agenda antigênero que apontamos anteriormente, na apropriação e ressignificação da linguagem produzida por movimentos sociais, de modo a pautar o debate.

Outro elemento investigado por nós refere-se à articulação frequente da pauta antigênero com agendas racistas supremacistas brancas, nacionalistas e anti-imigrantes, conforme também sinalizado por Dalmaso-Junqueira e Moeller (2024). No Brasil, o já referido Programa de Escolas Cívico-Militares – PECIM talvez seja um dos exemplos mais simbólicos dessa articulação. A implementação dessa política nas escolas públicas brasileiras tem demonstrado, através de um crescente número de denúncias (ALFANO, 2023; CALDAS, 2023; UOL, 2022) que são os corpos de meninas, pessoas LGBTQIA+ e negras os mais afetados pela lógica militarista na educação.

Na aplicação dos códigos de conduta e vestimenta previstos pelas escolas participantes do programa, militares têm discriminado a expressão identitária de crianças e jovens. Enquanto meninas são orientadas a usar acessórios pequenos e discretos, meninos são proibidos de usar qualquer tipo de adorno, como brincos, por exemplo (SANTOS, 2020). Há aí uma medida visível de normalização de padrões tradicionais cisheteronormativos

de feminilidade e masculinidade – uma demanda cara ao movimento antigênero. Ao mesmo tempo, meninas e meninos negros já foram, em diferentes cidades brasileiras, impedidos de entrar em aula por não terem o corte de cabelo ou o penteado adequados às normas militares. Nesse sentido, observa-se um cabelo *black power* tornar-se sinônimo de indisciplina e/ou desrespeito. Segundo feministas negras como Patricia Hill Collins (2019), é a partir de imagens de controle que a sociedade logra perpetuar a anti-negritude, atacando a autoestima e o poder de autodefinição de meninas e meninos negros. Sendo as escolas públicas o foco do PECIM e também o maior destino de estudantes negras/os no Brasil, entende-se que a militarização propõe controlar e domesticar esse tipo específico de juventude, ao atualizar uma ordem social autoritária, antigênero, antifeminista e racista.

No Chile, embora o debate acerca das desigualdades raciais seja ainda um tema social e acadêmico incipiente, é possível sinalizar um entrecruzamento contraditório entre as pautas de gênero e políticas antimigratórias. De acordo com o Centro de Estudos Públicos – CEP e o Serviço Nacional de Migrações, a migração no Chile duplicou entre os anos de 2017 e 2022, sendo 33% dessa população composta por venezuelanos/as, 15% peruanos/as, 12% colombianos/as e 11,4% haitianos/as (LABORDE, 2024). Há, entretanto, um perfil de migrantes considerado mais ‘adequado’ pela população chilena, conforme estudo conduzido pelo CEP. Aponta-se que mulheres sozinhas e pessoas com alto grau de qualificação profissional são mais bem-recebidos/as que a média de migrantes; mais do que isso, há um alto nível de rejeição a migrantes venezuelanos/as e colombianos/as, especificamente (LABORDE, 2024). (Re)produzindo estereótipos vinculados a essas populações, a percepção da maioria dos/das chilenos/as ouvidos/as é de que o recente crescimento do volume migratório e o aumento da delinquência no país estão associados.

No que concerne ao campo educativo, essa manifestação xenofóbica pode ser observada em distintos contextos. Em nossa investigação, ouvimos membros de equipes pedagógicas relatarem a existência de uma segregação entre estudantes chilenos/as e estrangeiros/as, na qual alunas e alunos migrantes acabam por formar grupos de convivência entre semelhantes. Ao mesmo tempo, tivemos contato com contextos escolares em que políticas de gênero e sexualidade são bem-vindas, encorajadas e efetivamente implementadas e – de forma contraditória – estereótipos xenofóbicos têm espaço para se reproduzir. É o caso de algumas pessoas entrevistadas por Daniela Saéz Osses (2024) em sua dissertação de mestrado.

Em uma escola-referência por sua política vanguardista de equidade de gênero e sexualidade, alguns/umas docentes manifestaram dificuldades em abordar essas temáticas com famílias migrantes, por terem uma “cultura patriarcal mais forte”. Estudantes e famílias migrantes são generalizados/as como grupos culturais mais conservadores em alguns desses contextos, o que pode provocar uma dualidade de intencionalidades pedagógicas e visões de mundo. De acordo com um entrevistado por Saéz Osses, “Tem uma linha que está se abrindo fortemente, porque para combater o machismo, às vezes estamos trabalhando de forma racista, e isso é um problema” (SAÉZ OSSES, 2024, p. 45).

Explorando essas relações contraditórias, os grupos antigênero chilenos também encontram nas populações migrantes um dos inimigos a serem combatidos. Embora as feministas e a população LGBTQIA+ se constituam como “inimigos primários”, a agenda antigênero chilena preocupa-se também em denunciar agentes globalistas e suas causas, como a UNESCO e as Nações Unidas. Em contraposição à postura humanitária frente aos movimentos migratórios e às políticas de equidade de gênero presentes em agendas globais, grupos conservadores têm no inimigo externo um alvo comum, que estaria ameaçando as famílias chilenas. Esse é um componente comum da agenda antigênero em países do Norte Global que também vivenciam a “chegada de inimigos externos” a partir de crises migratórias e de refugiados/as, o que dá combustível à reprodução de políticas de extrema-direita e antifeministas (PINHEIRO-MACHADO & VARGAS-MAIA, 2023).

No Brasil, em contrapartida, observa-se com muito mais intensidade o combate ao inimigo interno. Conforme apontam Rosana Pinheiro-Machado e Tatiana Vargas-Maia (2023), os/as inimigos/as da extrema-direita brasileira também são percebidos/as sob o viés da branquitude, porém, advêm da sua própria população. Para agentes antigênero brasileiros/as, quem deve ser combatido/a são ‘esquerdistas’, ‘comunistas’, ‘feministas’, ‘gayzistas’, negros/as, quilombolas e indígenas. Enquadram-se como inimigos/as todos/as os/as sujeitos/as e grupos sociais que ameaçam o *status quo* a partir da demanda por políticas estatais e educacionais de equidade. É nesse sentido que se encaixam os ataques conservadores à Lei 11.645/08, que institui o ensino das culturas afro-brasileira e indígena como parte dos currículos escolares brasileiros. A ameaça à ordem social estabelecida passa a ser, por consequência, a ameaça à ordem sexual e, em função disso, a ‘ideologia de gênero’ também se torna foco central nessa cruzada.

Considerações finais

A partir de um quadro teórico e de dados empíricos coletados em pesquisa, buscamos oferecer um panorama comparativo acerca do movimento global antigênero e suas manifestações no Brasil e no Chile. Com as lentes da análise relacional transnacional, refletimos acerca das similaridades, diferenças e contradições presentes nesse fenômeno, de modo a visibilizar seu caráter autoritário e excludente, que tem efeitos nefastos no campo educacional. Através da reprodução de estereótipos, preconceitos e do resgate de um projeto societário patriarcal, cisheteronormativo e racista, a agenda antigênero se configura como objeto urgente de investigações e iniciativas de resistência. Nossa intenção com o presente trabalho se soma a esse movimento, ao contribuir com um contraste entre países latino-americanos que, embora distintos, compartilham de uma herança colonizadora, assim como de forças de resistência e insurgência.

Conforme apresentamos, os níveis de institucionalização da agenda antigênero são distintos entre Brasil e Chile. No Brasil, a oposição às políticas educativas de gênero e sexualidade já atingiu um grau significativo e institucional, consolidando-se durante o governo Bolsonaro, que legitimou e deu recursos a tal agenda. No Chile, ainda que em fase inicial, é possível observar-se um movimento análogo, que se alastra a partir da suposta defesa das infâncias e da família como instituição tradicional a ser preservada. Considerando essas ondas nacionais, portanto, entendemos ser fundamental identificar similaridades e particularidades de ambos os contextos, e o que isso pode indicar para o futuro chileno, visto que muitas das tendências observadas no Brasil antes do governo Bolsonaro emergem no Chile.

Para o Brasil, em contrapartida, o exemplo chileno oferece lições valiosas, especialmente em termos de institucionalização da tolerância e de políticas de gênero e diversidade sexual. Ainda que não disponha de uma política de educação sexual integral, o Chile possui um arcabouço normativo bastante mais robusto, que promove esses temas e protege suas populações. Além disso, a partir do caso brasileiro podemos compreender que a proliferação de uma agenda antigênero depende em muito de um apoio governamental. No Chile, nenhum governo até o momento deu legitimidade a essa agenda; pelo contrário, tanto os governos Bachelet quanto Boric instituem uma sensibilidade feminista que se opõe firmemente a essas ideias. É com a intenção científica-ativista de que podemos contribuir para o fortalecimento dessa sensibilidade – e o enfrentamento e interrupção do avanço dos grupos vinculados à agenda antigênero – que nos propomos a realizar este trabalho.

Recebido em: 15/08/2024; Aprovado em: 15/10/2024.

Notas

- 1 *Con mis hijos no te metas* (*Não se meta com meus filhos*, em tradução do espanhol) é um movimento político-social criado no Peru, em dezembro de 2016, como oposição às políticas públicas do governo para a incorporação da abordagem de gênero na educação e em outras áreas da administração pública. Muito semelhante ao Escola Sem Partido no Brasil, esse movimento faz uso das narrativas da ‘ideologia de gênero’ que estaria sendo imposta sobre crianças e jovens nas escolas e defende a supremacia dos direitos das famílias sobre a educação de suas filhas e filhos. O movimento se expandiu para outros países da América Latina e atualmente pode ser identificado também em países da Europa e nos Estados Unidos (ARAÚJO, 2022).
- 2 Projeto financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq (Edital 14/2023).
- 3 Projeto financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FONDECYT Chile – 1221467).

Referências

- ALFANO, Bruno. Cores vivas, penteado de surfista e “cabelos volumosos soltos”: conheça as proibições dos colégios militares que o MPF quer derrubar. *O Globo*, Rio de Janeiro, 15 jul. 2023. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/noticia/2023/07/15/cores-vivas-penteado-de-surfista-e-cabelos-volumosos-soltos-conheca-as-proibicoes-dos-colegios-militares-que-o-mpf-quer-derrubar.ghtml>>. Acesso em: 22 out. 2024.
- APPLE, Michael W. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- APPLE, Michael W. *Educando à Direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.
- ARAUJO, Viviane da Silva. Reação conservadora, cultura visual e cultura política: o discurso do movimento Con Mis Hijos No Te Metas e os estereótipos de gênero. In: XVIII Encontro Regional de História da ANPUH-PR, setembro 2022. *Anais...* Foz do Iguaçu, 2022.
- BARZOTTO, Carlos Eduardo. Ideologia de gênero: possibilidades de análise a partir de uma revisão de literatura. *#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia*, v. 10, n. 1, 2021.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidente da República, [2016].
- BUTLER, Judith. What Threat? The Campaign Against “Gender Ideology”. *Glocalism: Journal of Culture, Politics and Innovation*, n. 3, 2019.
- CALDAS, Ana Carolina. Escolas cívico-militares são marcadas por casos de abuso de autoridade. *Brasil de Fato*, Paraná, 19 jul. 2023. Disponível em: <<https://www.brasildefatopr.com.br/2023/07/19/escolas-civico-militares-sao-marcadas-por-casos-de-abuso-de-autoridade>>. Acesso em: 22 out. 2024.
- CARNEIRO, Júlia Dias. “Queermuseu”, a exposição mais debatida e menos vista dos últimos tempos, reabre no Rio. *BBC News*. Rio de Janeiro, 16 ago. 2018. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45191250>>. Acesso em: 22 out. 2024.
- COLLINS, Patricia Hill. *Pensamento Feminista Negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. São Paulo: Boitempo, 2019.
- CORRÊA, Sonia & PATERNOTTE, David. The globalisation of anti-gender campaigns. *IPS Journal*, 2018.
- CORRÊA, Sonia. Entrevista: a ofensiva antigênero como política de Estado. *Conectas: direitos humanos*. 07 mar. 2020.
- DALMASO-JUNQUEIRA, Bruna. *Pedagogia da Esperança Feminista: aprendendo com docentes da educação básica em tempos de modernização conservadora no Brasil*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2024.
- DALMASO-JUNQUEIRA, Bruna & MOELLER, Kathryn. Um quadro analítico para teorizar a agenda antigênero na educação. *Education Policy Analysis Archives*, Phoenix, v. 32, n. 60, 2024. <https://doi.org/10.14507/epaa.32.8829>
- EL PAÍS. O que Bolsonaro já disse de fato sobre mulheres, negros e gays. 07 de outubro de 2018. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2018/10/06/politica/1538859277_033603.html>. Acesso em: 22 out. 2024.

GARBAGNOLI, Sara. Against the heresy of immanence: Vatican's 'gender' as a new rhetorical device against the denaturalization of the sexual order. *Religion & Gender, Gente* (Belgium), v. 6, n. 2, p. 187-204, 2016.

GRAFF, Agnieszka & KOROLCZUK, Elżbieta. *Anti-gender politics in the populist moment*. Londres: Routledge, 2021.

GRAMSCI, Antonio. *Prison Notebooks: Three Volume Set*. New York: Columbia University Press, 2011.

HAMLIN, Cynthia. L. Gender ideology: an analysis of its disputed meanings. *Sociologia & Antropologia*, v. 10, n. 3, p. 1001-1022, 2020.

HART, Gillian. *Disabling Globalization: places of power in post-apartheid South Africa*. Berkeley, CA: University of California Press, 2002.

HOLVIKIVI *et.al.* *Transnacional Anti-Gender Politics: feminist solidarity in times of global attacks*. New York: Springer Nature, 2024.

JUAN-TORRES, Miriam. Unpacking the Far Right's Gender Politics. *Connecting the Dots, Democracy and Belonging Forum*, n. 13, 20 abr. 2023.

JUNQUEIRA, Rogério. A invenção da "ideologia de gênero: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. *Revista Psicologia Política*, v. 18, n. 43, p. 449-502, 2018.

JUNQUEIRA, Rogério. *A Invenção da Ideologia de Gênero: um projeto de poder*. Brasília: Letras Livres, 2022.

KUHAR, Roman & PATERNOTTE, David. *Anti-gender campaigns in Europe: mobilizing against equality*. Lanham: Rowman and Littlefield, 2017.

LABORDE, Antonia. El perfil de los migrantes que dejarían entrar los chilenos a Chile si pudieran elegir: altamente calificados y mujeres solas. *El País*. 08 maio 2024. Disponível em: <<https://elpais.com/chile/2024-05-08/el-perfil-de-los-migrantes-que-dejarian-entrar-los-chilenos-a-chile-si-pudieran-elegir-altamente-calificados-y-mujeres-solas.html>>. Acesso em: 22 out. 2024.

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

MATOS, Caio. Os homossexuais na visão de Bolsonaro. *Congresso em Foco*. S.l., 25 set. 2022.

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

MISKOLCI, Richard & CAMPANA, Maximiliano. "Ideologia de gênero": notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. *Soc. estado.*, Brasília, v. 32, n. 3, pág. 725-748, dezembro de 2017.

MOELLER, Kathryn. *The Gender Effect: capitalism, feminism, and the corporate politics of development*. Oakland: University of California Press, 2018.

PINHEIRO-MACHADO, Rosana & VARGAS-MAIA, Tatiana (Eds.). *The Rise of the Radical Right in the Global South*. Abingdon: Routledge, 2023.

REZENDE, Daniela & SOL, Aruna. "Ideologia de gênero" na produção acadêmica brasileira recente. *Teoria e Cultura*, v. 16, n. 2, 2021.

ROJAS, Maria Teresa. Neoconservadurismos en la educación chilena: emergencia de los actores antigênero en el debate público, *Educ. Soc.*, Campinas, 2024, v. 45, e274884, 2024.

SÁEZ OSSES, Daniela. *La traducción de políticas de género y diversidad sexual a nivel local: El caso del sostenedor municipal y de un liceo de la comuna de Santiago*. Dissertação (Mestrado em Política Educativa) – Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile, 2024.

SANCHES, Mariana. Ideologia de Gênero, indígenas, China: as contradições entre o que pensam Weintraub e o Banco Mundial. *BBC News*. Washington, 20 jun. 2020.

SANTOS, Graziella Souza dos. O avanço das políticas conservadoras e o processo de militarização da educação. *Práxis educativa*, v. 15, e2015348, 2020.

SILVA, Elder. A 'Ideologia de Gênero' no Brasil: conflitos, tensões e confusões terminológicas. *Revista Periódicus*, v. 1, n. 10, p. 269–296, 2018.

UOL. Aluna é barrada em escola militar devido ao cabelo crespo: "Precisa alisar". São Paulo, 07 abr. 2022. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2022/04/07/aluna-e-impedida-de-entrar-em-colegio-militar-devido-ao-cabelo-crespo.htm>>. Acesso em: 20 out. 2024.

Avanço da agenda antitrans na Educação: *atuação de novos/as conservadores/as na Câmara dos Deputados*

The advancement of the anti-trans agenda in Education:
the work of new conservatives in the Chamber of Deputies

Avanzando en la agenda anti-trans en la educación:
el papel de los/as nuevos/as conservadores/as en la Cámara de Diputados

 **SARA GOMES***

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – RJ, Brasil.

 **PEDRO TEIXEIRA****

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – RJ, Brasil.

RESUMO: Este artigo objetiva identificar e analisar argumentos apresentados em projetos de lei na Câmara dos Deputados que buscam restringir direitos das pessoas trans e travestis no Brasil no campo educacional. No total, foram encontrados 47 projetos de lei abordando: i) críticas à linguagem neutra, ii) oposição à implementação de banheiros unissex e iii) proteção dos valores familiares e defesa dos direitos de crianças e adolescentes, supostamente violados com o ensino da diversidade de gênero e sexualidade nas escolas. Também há a defesa da primazia da família sobre a escola e o Estado no que concerne a educação. Essas abordagens baseiam-se em pânicos morais, preconceitos, buscando sufocar pensamento crítico, tolerância e transformando escolas em instituições inflexíveis, destinadas à formação de alunos/as sem autonomia intelectual nem contato com a diversidade, mantendo as normas de gênero e sexualidade.

* Bacharel em Ciências Sociais. Membro do Diversias – Grupo de Estudos em Diversidade, Educação e Controvérsias (PUC-Rio/CNPq). *E-mail:* <saragmsx@gmail.com>.

** Doutor em Ciências Humanas: Educação. Professor do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e coordenador do Diversias – Grupo de Estudos em Diversidade, Educação e Controvérsias (PUC-Rio/CNPq). *E-mail:* <pedro.teixeira@puc-rio.br>.

Palavras-chave: Conservadorismo. Legislação. Gênero. Transgeneridade.

ABSTRACT: This article aims to identify and analyze arguments presented in bills in the Chamber of Deputies that aim to restrict the rights of trans and *travesti* people in Brazil in the educational field. In total, 47 bills were found and they addressed: i) criticism of gender-neutral language, ii) opposition to the implementation of unisex bathrooms, and iii) protection of family values and defense of the rights of children and adolescents, allegedly violated by the teaching of gender and sexuality diversity in schools. There is also the defense of the primacy of the family over the school and the State in what concerns education. These approaches are based on moral panic and prejudice, trying to stifle critical thinking and tolerance, which transform schools into inflexible institutions, destined to the education of students without intellectual autonomy or contact with diversity, maintaining gender and sexuality norms.

Keywords: Conservatism. Legislation. Gender. Transgenderness.

RESUMEN: El objetivo de este artículo es identificar y analizar argumentos presentados en proyectos de ley en la Cámara de Diputados que buscan restringir derechos de personas trans y travestis en Brasil en el ámbito educativo. En total se encontraron 47 proyectos de ley que abordan: i) críticas al lenguaje neutral, ii) oposición a la implementación de baños unisex y iii) protección de los valores familiares y defensa de los derechos de niños, niñas y adolescentes, presuntamente vulnerados por la enseñanza de la diversidad de género y sexualidad en las escuelas. También está la defensa de la primacía de la familia sobre la escuela y el Estado en materia de educación. Estos enfoques se basan en pánicos morales, prejuicios, buscan sofocar el pensamiento crítico, la tolerancia y transformar las escuelas en instituciones inflexibles, orientadas a formar estudiantes sin autonomía intelectual ni contacto con la diversidad, manteniendo normas de género y sexualidad.

Palabras clave: Conservadurismo. Legislación. Género. Transgénero.

Introdução

No dia 8 de março de 2023, Nikolas Ferreira, o deputado federal mais votado do Brasil, subiu ao parlatório da Câmara dos Deputados, colocou uma peruca e afirmou que “as mulheres estão perdendo espaço para homens que se sentem mulheres”, em um discurso atacando mulheres trans e travestis (BARBOSA & NIKLAS, 2023). Não foi um caso isolado, pois desde a década de 2010, movimentos conservadores no Brasil e no mundo organizam-se para atacar a ampliação dos direitos da população LGBTQIA+, combatendo a chamada ‘ideologia de gênero’ (LACERDA, 2019). Com Trump e Bolsonaro, por exemplo, a direita e a extrema direita nos Estados Unidos e no Brasil intensificaram sua postura contra essa população, concentrando-se principalmente em pessoas transgênero e travestis (também chamadas de *população T*).

O discurso conservador se fortaleceu no Brasil especialmente ao longo dos mandatos presidenciais de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores, entre 2003 e 2016. O partido foi acusado de ‘propagar o comunismo’ e tem sido repetidamente usado como bode expiatório pelas mais variadas fabricações da direita (MIGUEL, 2016). Esse movimento foi denominado Novo Conservadorismo Brasileiro (LACERDA, 2019) e se caracteriza pela atuação de lideranças religiosas conservadoras e pela associação de agendas conservadoras e neoliberais. Seus/Suas agentes se consideram encarregados/as de salvar a sociedade de supostos ataques à família e aos valores tradicionais, trabalhando ativamente para regular a moralidade pública, notadamente apoiados/as em valores morais religiosos cristãos tradicionais (BROWN, 2019; BIROLI, 2020). Desse modo, articulam-se nacional e internacionalmente em torno de pautas como o combate à ampliação dos casos em que o aborto pode ser realizado legalmente, contra o casamento entre pessoas do mesmo gênero, na defesa de uma agenda punitivista, da legalização do *homeschooling*, da militarização de escolas e da diminuição do Estado.

A educação é um dos principais campos de atuação do Novo Conservadorismo Brasileiro, com destaque para o movimento Escola sem Partido (TEIXEIRA & HENRIQUES, 2022). Criado em 2004, ganhou relevância nacional a partir de 2011, quando parlamentares conservadores/as, sobretudo da bancada evangélica na Câmara dos Deputados, pressionaram a então presidente Dilma Rousseff a vetar a distribuição de materiais do Programa Escola sem Homofobia para instituições de ensino públicas de todo o país. O Escola sem Partido acusou professores/as, escolas e o governo de realizarem ‘doutrinação de esquerda’, alegando que o ensino deveria ser neutro; sua atuação junto a parlamentares conservadores/as fez com que centenas de projetos inspirados pelo movimento fossem apresentados em casas legislativas de todas as esferas governamentais. Embora o Supremo Tribunal Federal tenha tomado decisões contrárias a projetos de lei inspirados no Escola sem Partido em 2020, parlamentares continuam apresentando projetos que replicam seus pressupostos, tendo como foco temas ligados a gênero e sexualidade

nas escolas. A partir desse contexto, o objetivo principal deste artigo é identificar e analisar os argumentos apresentados em projetos de lei visando restringir o debate sobre a identidade de gênero e os direitos da população T, considerando a influência do Novo Conservadorismo Brasileiro no contexto das políticas educacionais no Brasil¹.

O artigo está organizado em três partes, além desta introdução. Inicialmente, dialogamos com referenciais teóricos, buscando aprofundar os conceitos de ‘ideologia de gênero’, Novo Conservadorismo Brasileiro e suas relações com a educação e com a perseguição à população T. Em um segundo momento, detalhamos a metodologia e a análise dos dados. Por fim, apresentamos as principais conclusões de nosso estudo.

Ideologia de gênero, Novo Conservadorismo Brasileiro e perseguição à população T

Embora a expressão ‘ideologia de gênero’ tenha alcançado o grande público apenas recentemente, a construção e o fortalecimento do discurso contrário aos estudos de gênero e sexualidade remontam à década de 1990 (MIGUEL, 2016). Tanto o termo quanto o discurso teriam surgido como uma reação da Igreja Católica ao debate sobre questões de gênero que ganhava destaque em fóruns internacionais, como a Conferência do Cairo, em 1994, a Conferência de Pequim, em 1995, e o movimento feminista.

O conceito de ‘ideologia de gênero’ foi elaborado a partir da deturpação do termo *gender studies* para sintetizar as inquietações da Igreja em relação às mudanças nos papéis de gênero e à influência dessas mudanças na família e na identidade feminina (MIGUEL, 2016; BIROLI, 2020). As manifestações do Papa João Paulo II, em 1998 e 2004, e o discurso de Natal do Papa Bento XVI, marcando mais abertamente uma disputa contra a ‘ideologia de gênero’, em 2012, são exemplos dos momentos em que o conceito foi amplamente discutido e abordado por lideranças católicas.

Enquanto isso, no decorrer das duas primeiras décadas do século XXI, o discurso conservador ganhou força no Brasil, especialmente direcionado para confrontar o Partido dos Trabalhadores (MIGUEL, 2016). O movimento chamado de Novo Conservadorismo Brasileiro (LACERDA, 2019), marcado pela intensa atuação de líderes religiosos/as conservadores/as, se caracterizando pela associação de pautas conservadoras e neoliberais, passa a expandir seu protagonismo. As pessoas integrantes, que se veem incumbidas da missão de salvar a sociedade da degeneração causada pelo questionamento dos valores familiares e patriarcais, trabalham ativamente na regulação da moralidade pública. Assim, é possível ver a extensão desse trabalho não só nos púlpitos das igrejas, mas também na atuação direta dentro da política institucional.

Desse modo, se num primeiro momento o discurso anticomunista bastante impulsionado no pós-ditadura não fazia eco fora de um grupo minoritário, cada vez mais as

pautas de cunho moral ganharam capilaridade socialmente. A título de exemplo, em 2010, enquanto Dilma Rousseff concorria às eleições, a pressão exercida por evangélicos/as sobre sua campanha eleitoral fez com que ela assinasse uma carta de “compromisso com os valores da família”. A carta serviria para assegurar cristãos/ãs e conservadores/a de que pautas como aborto e legalização do casamento entre pessoas de mesmo gênero e criminalização da LGBTfobia não entrariam em seu programa de governo (LUNA, 2014). Nas eleições seguintes, o debate permaneceria fortemente cooptado por acusações de tentativas de desmoralização da família por parte do Partido dos Trabalhadores.

Além disso, ponto relevante suscitado por Ronaldo Almeida (2017), as negociações entre o governo Dilma e o Partido Social Cristão – PSC em 2013 marcaram um ponto de virada na atuação de evangélicos/as dentro do campo político. Com sua chegada à política institucional na década de 1980, seus esforços se voltavam principalmente à obtenção de recursos para as igrejas; em 2013, as negociações os/as colocaram em uma posição privilegiada em relação à regulação da moralidade pública, conduzindo-a para o conservadorismo através da Comissão de Direitos Humanos e Cidadania da Câmara dos Deputados – CDHC. Essa atuação fortaleceu o que Almeida chama de “onda quebrada” do conservadorismo brasileiro, unindo diversos/as integrantes (evangélicos/as, católicos/as e não religiosos/as) que se articulam em conjunto, seja por afinidade de pautas, seja por estratégia.

Sob esse novo domínio, os debates acerca de sexualidade, direitos reprodutivos, transgeneridade e casamento entre pessoas de mesmo gênero, por exemplo, passam a ser sequestrados pelo conservadorismo moral. Notadamente, a educação passa a ser um forte campo de disputa ideológica, embora a sua neutralidade seja constantemente reafirmada por conservadores/as. Nesse contexto, portanto, o grupo é responsável pela defesa de um ensino ‘não doutrinário’, da concessão da educação pública à iniciativa privada e de uma grade curricular tecnicista e utilitarista.

Dalila Oliveira (2020) destaca que as políticas e campanhas conservadoras voltadas para a educação têm como alvo principal a autonomia dos/das educadores/as. Uma das estratégias consiste em desviar a atenção do sucateamento promovido pelos governos que apoiam, por meio do apelo à moralidade nos debates, buscando a deslegitimação dos movimentos de resistência. Outra estratégia visa a promoção da censura e a mecanização das atividades docentes, nas quais professores/as são reféns de estudantes e pais/mães cujas crenças vão de encontro ao que é ensinado. Tais políticas engendram um ambiente de medo e desconfiança como forma de controle, resultando em um cenário no qual opiniões contrárias à postura conservadora são consideradas ‘ideológicas’ e interpretadas como tentativas de doutrinação por parte dos/das docentes. Por último, essas abordagens buscam dismantlar a resistência e sufocar o pensamento crítico, transformando as escolas em instituições inflexíveis, destinadas apenas à formação de estudantes sem autonomia intelectual nem contato com a diversidade (TEIXEIRA & HENRIQUES, 2022).

Forte agente nessa ‘caça às bruxas’ da educação, o movimento Escola sem Partido, surgido ainda nos anos 2000, ganhou mais relevância e capilaridade a partir da sobreposição da chamada ‘ideologia de gênero’ em seu discurso anticomunista:

No momento em que a “ideologia de gênero” se sobrepõe à “doutrinação marxista”, o discurso do MESP dá outra guinada. A defesa de uma educação “neutra”, que era predominante até então, cede espaço à noção da primazia da família sobre a escola. A reivindicação é impedir que professoras e professores transmitam, em sala de aula, qualquer conteúdo que seja contrário aos valores prezados pelos pais. O foco principal é a “ideologia de gênero”, mas a regra contempla também as posições políticas sobre outras questões e mesmo a teoria da evolução das espécies ou o heliocentrismo (MIGUEL, 2016, p.601).

Fica claro que nesse processo de tentativa e erro, o Escola sem Partido encontrou no apelo à moralidade seu principal impulsionador. Embora o movimento tenha perdido força a partir do governo Bolsonaro, os debates sobre gênero e sexualidade no país ainda sentem os efeitos do que ele impulsionou ao longo da última década. Nas eleições de 2022, por exemplo, vídeos sobre a implementação de banheiros unissex foram utilizados para promover o pânico moral entre setores cristãos da sociedade. Assim, a narrativa sobre a destruição da família pela esquerda segue em curso na hora do fazer político conservador.

No espectro da ‘ideologia de gênero’ está uma série de alegações sobre tentativas de negar as diferenças biológicas entre homens e mulheres e de promover a desconstrução completa das identidades de gênero binárias. Nesse sentido, o aborto, a não subserviência da mulher e a existência das identidades dissidentes do regime cisheteronormativo são alguns dos alvos de conservadores/as, que os entendem como um ataque direto às bases da família tradicional. No prefácio a *Esferas da insurreição*, de Suely Rolnik, Paul Preciado analisou a situação da seguinte forma:

A inesperada aliança das forças neoliberais e conservadoras tem a ver com o fato de ambas compartilharem uma mesma moral e um mesmo modelo de identificação subjetiva: o inconsciente colonial-capitalístico. Daí que os alvos da nova “perseguição neoliberal às bruxas” sejam os coletivos feministas, homossexuais, transexuais, indígenas ou negros, que encarnam no imaginário conservador a possibilidade de uma autêntica transformação micropolítica (PRECIADO & MARCONDES NOGUEIRA, 2018, p. 13).

Tal entendimento dialoga com o ideário privatista, compreendido na obra de Marina Lacerda (2019) como um dos elementos fundamentais do novo conservadorismo. Assim, tem-se a família patriarcal como instituição privada, gerida por chefes e pilar essencial para oposição aos movimentos que poderiam ser capazes de enfraquecer tal núcleo. Por esse motivo, como exposto por Paul Preciado (2018), dissidentes da cisheteronormatividade figuram entre os principais alvos dos/das novos/as conservadores/as, por representarem essencialmente uma ruptura com a lógica patriarcal dominante.

Ainda nessa perspectiva, pensando no 'T da questão', é imprescindível retomar o longo histórico de violência e marginalização das pessoas trans e travestis no país. As marcas da brutalidade policial, durante e no pós-ditadura, e do descaso do poder público em relação à proliferação do HIV, por exemplo, foram os principais fatores impulsionadores na criação de seus primeiros coletivos (CARVALHO & CARRARA, 2013). Porém, embora avanços tenham acontecido, as mais diferentes formas de violência ainda se fazem presentes na vivência dessa população, como a baixa escolaridade, a falta de oportunidade no mercado de trabalho, a prostituição, o nojo e o desprezo sociais, que culminam nos altos índices de transfeminicídio (ANDRADE, 2012; KULICK, 1998; CARRARA & VIANNA, 2006).

Essa realidade, embrenhada em um contexto de avanço de conservadorismo e fundamentalismo cristão, acaba por produzir discursos que visam a manutenção do poderio patriarcal, do controle de comportamentos, corpos e subjetividades. São discursos que atravessam o campo do currículo escolar, da linguagem, das práticas esportivas, da saúde e produzem narrativas distorcidas acerca da realidade da população T do Brasil.

Em 2023, mais de 725 projetos de lei atacando os direitos dessa população foram registrados nos Estados Unidos da América – EUA (MOVEMENT ADVANCEMENT PROJECT, 2023), onde 18 estados têm legislação restringindo o ensino que aborde o gênero e questões interligadas (WOO, DILIBERT & STEINER, 2024). No Brasil, o crescimento de projetos de lei que visam especificamente linguagem neutra, banheiros unissex e o debate sobre a identidade de gênero atingiu seu ápice no mesmo ano (AVELAR, 2023). Líderes direitistas dos EUA e do Brasil estabeleceram conexões e adotaram estratégias semelhantes (BIROLI, 2020; COELHO, 2024). O alinhamento entre os movimentos conservadores nas Américas e a sua adesão a agendas moralistas continuam fortes, tendo a população trans e travesti como principal alvo.

Metodologia

Este trabalho faz parte de um projeto de pesquisa mais amplo, que tem como objetivo investigar projetos conservadores de educação apresentados na Câmara dos Deputados Federais. Nossa equipe de pesquisa realizou um levantamento das propostas parlamentares sobre temas como gênero, doutrinação, raça e religião apresentadas entre 2001 e 2021. Esse período corresponde ao momento imediatamente anterior à primeira eleição de Lula (2002), um político de esquerda, até meados do governo Bolsonaro (2021), um político de extrema direita. No total, o banco de dados é composto por 251 projetos de lei.

Para este artigo, partimos desse banco de dados e buscamos outros termos, como travesti, transexual, *queer*, banheiro para todos os gêneros, ideologia de gênero e gênero neutro. Também ampliamos o período inicial, abrangendo PLs apresentados de 1992 a 2023, uma vez que outros projetos foram propostos antes e depois da delimitação inicial.

Após selecionar e revisar todos os documentos, procedeu-se à limpeza do banco de dados, categorização dos dados e eliminação das propostas que não atendiam aos critérios da pesquisa. A base de dados final é composta por 47 projetos de lei.

Adotou-se a análise de conteúdo temática (BARDIN, 2016), que foi realizada em três etapas principais: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados. A primeira etapa consistiu na leitura de todos os materiais do banco de dados, buscando selecionar aqueles que tivessem relação com os objetivos do trabalho. Em um segundo momento, codificamos os dados, identificando temas recorrentes. No terceiro, interpretamos os temas com base nas categorias teóricas do estudo. O *software Atlas.ti* 9 foi utilizado nas duas últimas etapas.

O processo de codificação foi realizado em múltiplas fases, com abordagens indutivas e dedutivas. Adotamos inicialmente uma abordagem indutiva para identificar temas que emergiram dos dados. Os códigos criados foram inicialmente organizados em quatro categorias: contexto, argumento, perspectiva e modificação. As categorias foram criadas para facilitar o processo de codificação e orientar a interpretação das informações apresentadas nos projetos. Assim, com o auxílio do *software Atlas.ti*, foi possível identificar argumentos recorrentes, temas mais relevantes e perspectivas sobre a questão da transgeneridade. O Quadro 1 exemplifica alguns desses códigos e categorias.

Quadro 1: Exemplos de códigos e categorias utilizadas

Categoria	Finalidade	Exemplo de código
Contexto	Classifica de maneira objetiva o tema do projeto	[CONT] Linguagem neutra
Argumento	Categoriza os argumentos apresentados na defesa de uma posição	[ARG-IdG-Esc] Proibição do debate acerca de gênero e sexualidade nas escolas. Alegação de 'ideologia de gênero'.
Perspectiva	Apresenta uma perspectiva sobre o tema, de maneira sugerida	[PERSP-Trans] Desqualificação da pessoa transgênero atribuindo-lhe papel de golpista
Modificação	Exige alterações em uma lei	[MOD-LDB] Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação
Sentimento	Apresenta algum sentimento exacerbado	[SENT] Pânico e ameaça social

Fonte: Elaboração própria, 2024.

Ao longo da análise fez-se necessária a criação de uma categoria relacionada aos 'sentimentos' presentes nos textos, uma vez que esses projetos, embora muitas vezes não sejam aprovados, são utilizados para dialogar com as bases de quem os propõe. Assim,

entender subtons de conspiracionismo e pânico, por exemplo, nos traz pistas sobre a forma com que esses/as parlamentares dialogam com suas bases eleitorais.

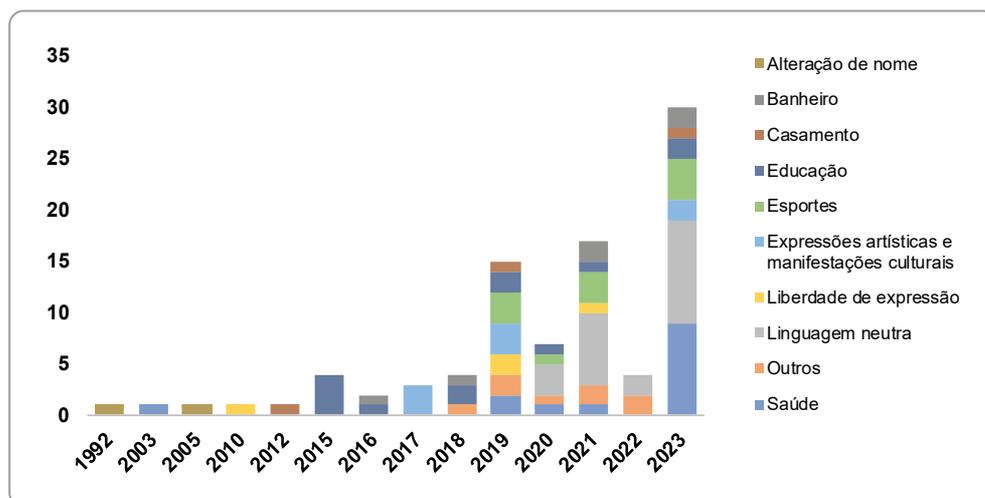
Por fim, as frequências desses códigos possibilitaram uma análise detalhada neste trabalho. Ao identificar e compreender os discursos mais recorrentes, as perspectivas adotadas e os objetivos visados pelos/as novos/as conservadores/as em relação à população T e aos debates sobre identidade de gênero, tornou-se possível mapear de forma mais precisa o cenário que se desenha atualmente.

Os referenciais teóricos não apenas enriqueceram a análise, mas também proporcionaram uma base sólida para entender as complexidades, permitindo contextualizar as narrativas conservadoras num quadro mais amplo de controle social, patriarcalismo e fundamentalismo religioso. Eles possibilitaram complementar e dar coesão à cosmovisão delineada nesses projetos, revelando como as estratégias legislativas buscam influenciar e moldar a percepção pública e os direitos da população T no Brasil.

Resultados e discussão

Identificamos vários de argumentos e temas relativos à população T, gênero e sexualidade nos projetos de lei analisados (Gráfico 1). De maneira geral, podemos constatar que houve um crescimento no número desses projetos a partir de 2015, especialmente de 2019 a 2023, abordando questões relativas a saúde, artes, cultura, abordagens policiais, esportes, entre outros temas. Cabe destacar que mais de um tema pode estar presente em uma proposição.

Gráfico 1: Categoria dos Projetos de Lei encontrados, de 1992 a 2023



Fonte: Elaboração própria, 2024.

No que diz respeito à educação, as propostas tratam de três eixos principais: 1) Linguagem neutra ou “dialeto não binário”; 2) Banheiros unissex e violência sexual; 3) Ideologia, doutrinação, liberdade de expressão e questões religiosas. No interior desses eixos, também identificamos diferentes argumentos (Quadro 2). A seguir, discutiremos cada um deles, trazendo dados de PLs que expressam essas temáticas.

Quadro 2: Principais temas e argumentos apresentados

Temas	Argumentos
Linguagem neutra ou “dialeto não binário”	É necessário proteger a ‘norma culta’ da língua A linguagem neutra é excludente A linguagem neutra é um pretexto ideológico
Banheiros unissex e violência sexual	Risco de violência sexual
Ideologia, doutrinação, liberdade de expressão e questões religiosas	A ‘ideologia de gênero’ viola a laicidade do Estado O debate sobre gênero e sexualidade pode ter impacto na identidade de estudantes

Fonte: Elaboração própria, 2024.

Linguagem neutra em termos de gênero ou “dialeto não binário”

Com um total de 22 projetos, a linguagem neutra ou “dialeto não binário” é o tópico com o maior número de propostas do banco de dados construído, aparecendo pela primeira vez em 2020. Todos esses projetos têm como objetivo principal proibir a utilização de linguagem neutra, especialmente nas instituições de ensino, tanto privadas quanto públicas – afetando o currículo escolar e os materiais didáticos –, bem como em órgãos da administração pública. Entre os argumentos utilizados na defesa desse posicionamento, estão: a) É necessário proteger a ‘norma culta’ da língua, b) A linguagem neutra é excludente e c) A linguagem neutra é um pretexto ideológico.

No primeiro argumento, de que é necessário proteger a ‘norma culta’ da língua, os/as autores/as do PL compreendem que a inclusão da linguagem neutra seria uma violação aos direitos de estudantes e um desrespeito à história e ao patrimônio cultural brasileiro. Nas palavras do Sargento Gonçalves, deputado do PL/RN:

Sendo a Língua Portuguesa patrimônio cultural brasileiro, deve ser preservada e protegida pelo Estado, sob pena de estarmos sendo omissos ou até complacentes com as tentativas de desfiguração e destruição das bases culturais e históricas do povo brasileiro (BRASIL, 2023a).

Do mesmo modo, em grande parte dos projetos defende-se que a implementação da linguagem neutra é inconstitucional e desnecessária, argumentando que a língua

portuguesa já prevê a neutralidade de gênero por meio do uso do artigo masculino. Defensores/as dessa perspectiva afirmam que o sistema gramatical atual é suficiente para incluir todos os gêneros, sem a necessidade de adaptações ou mudanças. Outro elemento interessante na construção argumentativa de alguns projetos é a evocação de uma fundação do país, ignorando o violento processo de colonização, para corroborar a ideia de que as bases da história brasileira estariam sendo afetadas com a tentativa de mudança de uma ‘norma culta’. Como elaborado pela deputada Caroline de Toni, do PSL/SC:

A partir do descobrimento do Brasil por Portugal, com as grandes navegações a partir do século XV d.C., o nosso país adotou a língua portuguesa, derivada do latim vulgar, provindo do Império Romano, como língua oficial da nação brasileira. A língua portuguesa é patrimônio nacional, que tem servido como instrumento de expressão da nação brasileira desde a sua fundação e como tal deve ser preservada (BRASIL, 2020a).

Outro conjunto de argumentos indica que a linguagem neutra seria excludente. Além de utilizarem o argumento da ‘norma culta’, parlamentares afirmam que a introdução de linguagem neutra, ou “dialetos não binários”, prejudicaria estudantes com dislexia, Transtorno do Espectro Autista – TEA, entre outras síndromes e transtornos, trazendo mais dificuldades para o entendimento da língua. Guilherme Derrite, deputado do PP/SP, pontuou

a linguagem neutra, em suposta tentativa de incluir grupos marginalizados, segrega outros, como pessoas com autistas e dislexos (*sic*), por inibir o processo de entendimento gráfico, além de cegos, que, após longo processo para redescobrir a leitura por programas e aplicativos, perderão a eficiência dos mesmos, dada a incompatibilidade em pronunciar algarismos sem qualquer padronização ou fonética gramatical (BRASIL, 2020b).

Muitos/as autores/as partem do pressuposto que a linguagem neutra faria uso de símbolos como @ ou X, o que de fato não é inclusivo. Segundo Marcos Paulo Santos (2019, p.111), essas sinalizações gráficas “não possuem representatividade fonológica, estando mais relacionadas ou até mesmo restritas a usos escritos da língua e, algumas vezes, a contextos pouco formais”. Como esses símbolos poderiam trazer dificuldades para pessoas com deficiência auditiva ou visual, foram caindo em desuso, dando espaço a variações terminadas em *-o* e *-u*, como *elo* e *elu*, que visam facilitar a inclusão sem comprometer a clareza e a legibilidade, especialmente para quem depende de tecnologias assistivas.

Outros argumentos contrários à linguagem neutra defendem que sua implementação agravaria o déficit educacional e prejudicaria o acesso ao mercado de trabalho. Um trecho exemplar dessa ideia pode ser encontrado no projeto do deputado José Medeiros (PL/MT), que afirma: “Num país onde a maior parte dos estudantes tem níveis baixíssimos de proficiência em leitura, a promoção deliberada do erro é uma afronta ao direito dos estudantes à educação” (BRASIL, 2021a).

Um terceiro conjunto de argumentos alega que a linguagem neutra é um pretexto ideológico. Sob essa ótica, entende-se que a mudança da língua para a inclusão da linguagem neutra faz parte de uma luta quantitativamente minoritária de um grupo que “têm por objetivo avançar suas agendas ideológicas, utilizando a comunidade escolar como massa de manobra” (BRASIL, 2020b). Entendem que a esquerda estaria tentando uma doutrinação a partir de manipulação mental e cultural, evocando sempre a ideia de uma lavagem cerebral que seria operada por um suposto ‘marxismo cultural’. Para Luís Felipe Miguel, essa perspectiva “foi facilitada graças ao trabalho de propagandistas da extrema-direita, em particular os alinhados a Olavo de Carvalho, para quem a dissolução da moral sexual convencional é um passo da estratégia comunista” (MIGUEL, 2016, p.601). Em confluência com essa perspectiva, encontra-se no documento assinado pelo deputado Eli Borges, membro do PL/TO, a seguinte afirmação:

Infelizmente, alguns setores da nossa sociedade tentam dominar, determinando como e o que falamos, para depois dominar como pensamos e, finalmente, o modo que agimos com o objetivo de alienar e concretizar essa verdadeira bagunça de ideologias contrárias aos bons costumes adquiridos durante séculos no Brasil (BRASIL, 2023b).

Compreende-se, portanto, que a implementação de uma linguagem neutra é percebida por alguns setores como um pretexto para o avanço de uma ‘agenda ideológica’ da esquerda, na qual a inclusão seria apenas uma justificativa superficial. Essa classe crítica argumenta que, por trás da promoção da linguagem neutra, existem intenções de influenciar e transformar a sociedade de acordo com ideais progressistas. Para ela, a verdadeira motivação seria a imposição de novas normas culturais e sociais que desafiam as tradições e valores conservadores.

Banheiros unissex e violência sexual

Com relação à utilização de banheiros públicos, além de reduzir a questão a um banheiro onde qualquer pessoa poderia entrar, os projetos de lei referentes a banheiros para pessoas T argumentam que a implementação dessa medida pode levar a casos de violência sexual, incluindo o espaço escolar. No entanto, não há evidências sobre o fato de permitir que pessoas trans e travestis usem banheiros que correspondam à sua identidade aumente a possibilidade de violência – ao contrário, os relatos de pessoas trans que sofrem assédio em banheiros são incontáveis. A situação de constrangimento e violência é tão grave que a cistite, uma infecção urinária comum, torna-se uma realidade familiar para essa população, resultante da necessidade de evitar o uso de banheiros públicos por longos períodos².

Ainda assim, levanta-se a hipótese de que essa presença de pessoas T aumentaria a insegurança principalmente de mulheres cisgêneras e crianças. De acordo com o deputado Sóstenes Cavalcante (Democratas/RJ):

São inegáveis os prejuízos morais e psicológicos que tal situação pode causar; principalmente a crianças e jovens em formação, ou mulheres que venham ser obrigadas a utilizar esses espaços – muitas vezes em situações de fragilidade física e emocional, como é o caso do que se observa em hospitais, enfermarias e asilos, mas também em sanitários públicos, escolas e universidades – ao lado de um homem vestido de mulher, mas que mantém as características físicas e anatômicas do sexo de nascimento (BRASIL, 2018a).

Essas alegações, embora frequentemente usadas para justificar políticas discriminatórias, não se baseiam em dados concretos e ignoram as experiências e necessidades das pessoas trans. Em vez de aumentar a segurança, tais políticas reforçam estigmas e perpetuam a marginalização em nome de um pretense interesse na proteção das mulheres e crianças, grupo historicamente violentado pelos interesses conservadores. Por exemplo, em um PL que visa “punir com mais vigor os estupradores de vulneráveis, de modo a proteger as crianças, os adolescentes e os vulneráveis”, o deputado Carlos Jordy (PSL/RJ) trouxe à tona o trágico estupro sofrido por uma criança de 10 anos, violentada por um familiar desde os seis anos. Após o comentário sobre o caso, o deputado mostrou sua indignação, afirmando que, “a reboque de um absurdo deste, sucedeu-se outro, a retirada de uma vida. Outra vida inocente, esta procedida pelo assassinato da criança, o denominado aborto” (BRASIL, 2020c).

A opinião do deputado é compartilhada por muitos/as outros/as presentes na Câmara. O supracitado Sóstenes Cavalcante é autor do PL 1904/2024, que visa equiparar o aborto ao crime de homicídio. Inegavelmente prejudicial, se aprovado, negaria o direito ao aborto legal para crianças vítimas de abuso, por exemplo, caso a gestação tenha avançado além das 22 semanas. A existência desse PL por si só coloca à prova argumentos que alegam a segregação da população T em defesa da proteção de crianças e mulheres, uma vez que coloca as vítimas de uma irreparável violência no banco dos/das réus/rés.

Ideologia, doutrinação, liberdade de expressão e questões religiosas

Ao longo das leituras das propostas legislativas, fica evidente que a proteção dos direitos de crianças e adolescentes é um fator de grande inquietação entre parlamentares. Nessa perspectiva, a educação acaba sendo um dos campos de atuação mais relevantes para neoconservadores/as. Segundo Miguel, “entende-se que as crianças seriam as mais vulneráveis à ‘ideologia de gênero’, que impediria a consolidação da identidade masculina ou feminina” (MIGUEL, 2016, p. 599). Essa tentativa de ‘preservar’ estudantes, no entanto, pode ser entendida também a partir da lógica da propriedade privada, na qual

as vidas de crianças e adolescentes são reduzidas a desejos e crenças de seus/suas proprietários/as, os pais e as mães, sem possibilidade de conhecer realidades que poderiam condizer com suas próprias individualidades.

Assim, dois pontos levantados por Paul Preciado se mostram extremamente relevantes: o primeiro é sobre como “é impossível para uma criança se rebelar politicamente contra o discurso dos adultos: a criança é sempre um corpo ao qual não se reconhece o direito de governar” (PRECIADO, 2013, p. 97). Por conseguinte, a autonomia desses/as jovens fica submetida ao sistema de crenças de seus pais/mães e da norma social. O segundo ponto é que a defesa do direito das crianças se confunde com a defesa das normas sexuais e de gênero. Dessa maneira, é possível afirmar que o que se defende nos PLs visando a educação, em sua grande maioria, é que as crianças possam ser educadas sob a presunção da cisheterossexualidade, excluindo-as do debate sobre sexualidade e identidade de gênero. Nesse sentido, é possível destacar alguns trechos de um projeto assinado pelo Cabo Daciolo (Patriota/RJ), no qual ele afirma que:

Criou Deus o homem à sua imagem, à imagem de Deus o criou; homem e mulher os criou. Deus os abençoou, e lhes disse: “Sejam férteis e multipliquem-se! Encham e subjuguem a terra! Dominem sobre os peixes do mar, sobre as aves do céu e sobre todos os animais que se movem pela terra”, Gênesis 1:27, 28.

[...]

É fato sobejamente conhecido, mediante dados científicos comprovados e espiritual (sic), que a suposta orientação sexual é comportamento adquirido por falta de referencial paterno ou materno ou mesmo pela influência do meio, bem como resultado de atitudes adultas de pedófilos que tentam perverter crianças indefesas (BRASIL, 2018b).

Os trechos exemplificam o ponto levantado por Preciado. A menção ao versículo bíblico sobre a reprodução evidencia como esses corpos infantis são vistos: futuros/as reprodutores/as sexuais e mantenedores/as das normas sexuais e de gênero. Por fim, reforça-se a ideia de uma identidade dissidente originada de abusos ou famílias disfuncionais (HENRIQUES, 2021).

Retomando a ideia da defesa das normas sexuais e de gênero, os projetos de lei voltados para a educação tentam, primordialmente, intervir no debate sobre identidade de gênero dentro de sala de aula, cerceando o trabalho docente e ignorando a importância da convivência e da discussão sobre diferenças. A escola, portanto, se reduziria a um espaço de reprodução da normatividade, reforçando o que Berenice Bento chama de “heteroterrorismo”, presente em cada ação que reforça ou impede comportamentos (BENTO, 2011, p. 522). Em nosso estudo, podemos falar sobre a existência de um cisheteroterrorismo, no qual não só a heterossexualidade é o alvo da compulsoriedade, mas principalmente a cisgeneridade.

Nesse contexto, o novo conservadorismo impulsiona discursos biologizantes e cria falsas narrativas – nas quais professores/as estariam doutrinando estudantes a partir dos debates de identidade de gênero e sexualidade e da defesa de uma educação neutra e ‘não-ideológica’ – sob o pretexto de que, pela existência de diversos tipos de alunos/as e famílias, a escola não deveria tratar de assuntos que contemplassem apenas alguns/umas. A diversidade empunhada pelos/as neoconservadores/as, portanto, vira uma arma contra ela mesma.

Em proposta legislativa que pretende igualar os termos sexo e gênero, o deputado Filipe Barros (PSL/PR) comentou a dissociação entre a característica biologizante e o termo sociológico:

É importante destacar, contudo, que para esses ideólogos, seu novo conceito de “gênero” é diferente da homossexualidade, na qual um indivíduo sente atração por outro do mesmo sexo. Eles chegam a negar a origem sexual biológica e suas consequências, afirmando que ninguém nasce homem ou mulher, mas que cada indivíduo deve construir sua própria identidade, isto é, seu gênero, ao longo da vida (BRASIL, 2020d).

Essa crítica aparece sob diversas roupagens, mas reafirmando sempre a ideia de que os movimentos sociais buscam anular completamente as diferenças biológicas entre homens e mulheres. A deputada Coronel Fernanda (PL-MT), visando impedir a linguagem neutra nas escolas, afirmou que “o progressismo histórico da ideologia de gênero quer anular diferenças biológicas entre homens e mulheres, sob o pretexto feminista de que há um patriarcado opressor em cada canto do mundo e das pessoas. E da própria linguagem” (BRASIL, 2023c).

Reforçam-se, assim, a autoridade da família sobre estudantes e o dever do Estado de apenas assegurar a segurança física, mental e a educação, sem interferir diretamente nas crenças e valores familiares. Os estudos de gênero e sexualidade, portanto, são tratados como um desrespeito e uma violação aos direitos individuais e da família. Sargento Isidório (Avante/BA), o enfático deputado e pastor, destacou os ‘perigos da ideologia de gênero’ nas escolas:

Vale dizer: se a Ideologia de Gênero passar a ganhar a mente e reger as atitudes da atual e das próximas gerações, é toda a humanidade que está em perigo, pois ela fere de morte o que há de mais precioso para DEUS, A FAMÍLIA! A Ideologia de Gênero tem o poder de afetar a vida humana como conhecemos hoje, pois com a diminuição do relacionamento de DEUS: HOMEM + MULHER = FILHOS, obviamente o número de crianças no mundo cairá a ponto de estabelecer o caos e quem sabe até inviabilizar a vida em sociedade. Ou até causar a extinção da espécie humana (BRASIL, 2019).

O deputado Felipe Saliba (PRD/MG) também demonstrou suas preocupações:

Vivemos hoje em um mundo em que os valores tradicionais da família são atacados por todos os lados, em que seguir os preceitos éticos e morais que aprendemos no lar torna-se uma labuta cotidiana. Ser homem ou mulher é um ato desafiado.

Entendemos que a educação moral de uma criança é tarefa da família, e que a escolha do gênero de cada um é também um ato moral, amparado e resguardado pelas crenças e valores esposados no seio familiar. Assim, a escola não pode e não deve intrrometer-se e trazer visões que desafiam essas tradições cultivadas (BRASIL, 2024).

Nesse contexto educacional, observa-se a família como o principal e, muitas vezes, o único mediador entre a criança e a educação, relegando à escola o papel restrito de transmitir conhecimentos que não contrariem valores cristãos e conservadores. Isso implica na expectativa de que estudantes sejam expostos/as apenas a um ensino que não desafie os valores não necessariamente seus. Essas abordagens não consideram a possibilidade de crianças e adolescentes estarem fora dos padrões esperados em termos de religiosidade, sexualidade e identidade de gênero pelos/as autores/as dessas políticas.

Alega-se, também, que discutir questões de identidade de gênero e diversidade sexual nas escolas pode levar alunos e alunas a adotarem identidades que não seriam ‘naturais’ para eles/elas, pois isso poderia intervir na ‘direção sexual’ das pessoas. O argumento é de que não há necessidade de apresentar temas relacionados à diversidade de gênero e sexualidade para estudantes, pois presume-se que a maioria não se ‘desviaria’ da norma estabelecida. A mesma lógica é aplicada às discussões sobre procedimentos hormonais e cirúrgicos oferecidos a jovens trans: a ideia de que a maior parte dessas pessoas se arrependeria dos procedimentos na vida adulta é frequentemente citada. Dessa forma, estabelece-se uma visão que subestima a importância de um currículo inclusivo e a necessidade de reconhecer e apoiar as diferenças entre estudantes.

Segundo o PL 4520/21, de autoria do deputado Dr. Jaziel (ex-PSL/GO, atual PL/CE), por exemplo, “a problemática relacionada com a ideologia de gênero padece de comprovação científica, sendo, portanto, uma questão de foro íntimo do indivíduo” (BRASIL, 2021b), o que justificaria, portanto, a exclusão do debate sobre identidade e sexualidade do currículo escolar.

Esses projetos de lei referem-se a argumentos alegadamente biológicos e linguísticos para se oporem aos direitos da população T. Como observado por Lauren Bialystok (2018) sobre os contextos estadunidense e canadense, essa argumentação é utilizada para mascarar valores homofóbicos e transfóbicos. Podemos ver a interferência dos ideais das famílias na educação e na autonomia dos/das professores/as como uma busca pela expansão da esfera pessoal protegida (BROWN, 2019). As crenças religiosas privadas são usadas para regular e restringir o que as crianças de qualquer família vão aprender nas escolas e para descartar a importância da convivência e da discussão das diferenças.

Outra constatação importante é que nenhum desses projetos de lei foi aprovado até o momento, e muitos foram arquivados. Isso não significa necessariamente uma derrota para grupos congressistas conservadores/as, uma vez que utilizam tais projetos de lei para provocar pânico moral e influenciar seus/suas eleitores/as, especialmente nas redes

sociais. Por exemplo, Nikolas Ferreira, o deputado já mencionado, tem mais de 11 milhões de seguidores/as no Instagram no momento da escrita deste trabalho.

Considerações finais

A discussão realizada neste trabalho permite observar, a partir do pressuposto da cisheteronormatividade, que novos/as conservadores/as brasileiros/as têm buscando barrar, antecipadamente, não só os direitos de as pessoas T serem reconhecidas dentro da escola, mas dentro da sociedade em sua totalidade.

No âmbito educacional, o não reconhecimento de seus pronomes, a não implementação de banheiros nos quais se sintam mais confortáveis – tendo em vista as diversas violências sofridas em banheiros masculinos e femininos – e a impossibilidade de apresentar a estudantes realidades diferentes das que conhecem no núcleo familiar reduzem a escola a um espaço de reprodução do cisheteroterrorismo.

Essa realidade, entrelaçada com o avanço do conservadorismo, acaba por produzir discursos que visam manter o poder patriarcal e o controle sobre comportamentos, corpos e subjetividades. Esses discursos avançam sobre todos os campos fundamentais da vida em sociedade, como currículo escolar, linguagem, esportes e saúde, manipulando narrativas sobre a realidade da população T no Brasil.

Em última análise, fica evidente que tais abordagens procuram dismantelar as resistências e sufocar o pensamento crítico, transformando as escolas em instituições inflexíveis destinadas exclusivamente à formação de alunos/as sem autonomia intelectual e contato com a diversidade.

Recebido em: 15/08/2024; Aprovado em: 15/10/2024.

Notas

- 1 O trabalho contou com o financiamento da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro – FAPERJ na forma de: Bolsa de Iniciação Científica (processo n. 204.644/2021 e processo n. 200.879/2024 para Sara Gomes), Auxílio ao Pesquisador Recém-Contratado (ARC 2019, processo n. 211.458/2019, para Pedro Teixeira) e Bolsa Jovem Cientista do Nosso Estado (JCNE, processo n. 201.351/2022 para Pedro Teixeira). Apoio da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (na forma de Bolsa de Produtividade para Pedro Teixeira).
- 2 Informações disponíveis em: <<https://drauziovarella.uol.com.br/sexualidade/preconceito-e-falta-de-acesso-a-banheiros-aumentam-o-risco-de-infeccao-urinaria-em-pessoas-trans/>>. Acesso em: 10 mai. 2024.

Referências

- ALMEIDA, Ronaldo. de. A onda quebrada – evangélicos e conservadorismo. *Cadernos Pagu*, n. 50, 2017.
- ANDRADE, Luma. *Travestis na escola: assujeitamento ou resistência à ordem normativa*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.
- AVELAR, Dani. Brasil tem um novo projeto de lei antitrans por dia, e “efeito Nikolas” preocupa. *Folha de São Paulo*, mar. 2023. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2023/03/brasil-tem-um-novo-projeto-de-lei-antitrans-por-dia-e-efeito-nikolas-preocupa.shtml>>. Acesso em: 10 maio 2024.
- BARBOSA, Kathlen & NIKLAS, Jan. Nikolas Ferreira usa peruca para fazer discurso transfóbico em Dia da Mulher na Câmara; vídeo. *O Globo*, mar. 2023. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/politica/noticia/2023/03/nikolas-ferreira-usa-peruca-para-fazer-discurso-transfobico-em-dia-da-mulher-na-camara.ghtml>>. Acesso em: 20 mar 2023.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Revista Estudos Feministas*, v. 19, n. 2, p. 549–559, ago. 2011.
- BIALYSTOK, Lauren. “My Child, My Choice”? Mandatory Curriculum, Sex, and the Conscience of Parents. *Educational Theory*, v. 68, n. 1, p. 11–29, fev. 2018.
- BIROLI, Flávia. Gênero, “valores familiares” e democracia. In: BIROLI, Flávia; VAGGIONE, Juan. Marco & MACHADO, Maria das Dores Campos (Orgs.). *Gênero, Neoconservadorismo e democracia: disputas e retrocessos na América Latina*. São Paulo: Boitempo, 2020. p. 135–187.
- BRASIL. *Projeto de Lei nº 9.742, de 2018*. Câmara dos Deputados. 2018a Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1645589&filename=Avulso%20PL%209742/2018>. Acesso em: 24 out. 2024.
- BRASIL. *Projeto de Lei nº 10.577, de 2018*. Câmara dos Deputados. 2018b. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1679891&filename=Avulso%20PL%2010577/2018#:~:text=%C3%89%20fato%20sobejamente%20conhecido%2C%20mediante,que%20tentam%20perversor%20crian%C3%A7as%20indefesas>. Acesso em: 24 out. 2024.
- BRASIL. *Projeto de Lei nº 1.239, de 2019*. Câmara dos Deputados. 2019 Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1715654&filename=PL%201239/2019>. Acesso em: 24 out. 2024.
- BRASIL. *Projeto de Lei nº 5.385, de 2020*. Câmara dos Deputados 2020a Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1969739&filename=Avulso%20PL%205385/2020>. Acesso em: 24 out. 2024.
- BRASIL. *Projeto de Lei nº 5.248, de 2020*. Câmara dos Deputados 2020b. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1943895&filename=PL%205248/2020>. Acesso em: 24 out. 2024.
- BRASIL. *Projeto de Lei nº 5.248, de 2020*. Câmara dos Deputados 2020c. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1923462&filename=PL%204245/2020>. Acesso em: 24 out. 2024.

- BRASIL. *Projeto de Lei nº 2.578, de 2020*. Câmara dos Deputados 2020d. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1892753&filename=PL%202578/2020>. Acesso em: 24 out. 2024.
- BRASIL. *Projeto de Lei nº 2.866, de 2021*. Câmara dos Deputados 2021a. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2058479>. Acesso em: 24 out. 2024.
- BRASIL. *Projeto de Lei nº 4520, de 2021*. Câmara dos Deputados, 2021b. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2313107>>. Acesso em: 24 out. 2024.
- BRASIL. *Projeto de Lei nº 771, de 2023*. Câmara dos Deputados 2023a. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2238734&filename=PL%20771/2023>. Acesso em: 24 out. 2024.
- BRASIL. *Projeto de Lei nº 1.204, de 2023*. Câmara dos Deputados 2023b. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2245132>. Acesso em: 24 out. 2024.
- BRASIL. *Projeto de Lei nº 493, de 2023*. Câmara dos Deputados 2023c. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2235053&filename=PL%20493/2023>. Acesso em: 24 out. 2024.
- BRASIL. *Projeto de Lei nº 772, de 2024*. Câmara dos Deputados 2024. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2395550&filename=PL%20772/2024>. Acesso em: 24 out. 2024.
- BROWN, Wendy. *Nas Ruínas do Neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no Ocidente*. São Paulo: Politeia, 2019.
- CARRARA, Sérgio & VIANNA, Adriana. “Tá lá o corpo estendido no chão...”: a violência letal contra travestis no município do Rio de Janeiro. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, v. 16, n. 2, p. 233–249, 2006.
- CARVALHO, Mario & CARRARA, Sérgio. Em direito a um futuro trans?: contribuição para a história do movimento de travestis e transexuais no Brasil. *Sexualidad, Salud y Sociedad* (Rio de Janeiro), n. 14, p. 319–351, ago. 2013.
- COELHO, Anderson. Brazil’s Bolsonaro hopes for Trump return at right-wing rally. *Reuters*, 2024. Disponível em: <<https://www.reuters.com/world/americas/bolsonaro-leads-right-wing-rally-cpac-brazil-event-2024-07-06/>>. Acesso em: 24 out. 2024.
- HENRIQUES, Adrian. *Educação, Conservadorismo e Religião: mapeamento e análise do avanço neoconservador na educação brasileira*. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.
- KULICK, Don. *Travesti: prostituição, sexo, gênero e cultura no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2008.
- LACERDA, Marina. *O novo conservadorismo brasileiro: de Reagan a Bolsonaro*. 1. ed. Porto Alegre: Zouk, 2019.
- LUNA, Naara. A controvérsia do aborto e a imprensa na campanha eleitoral de 2010. *Caderno CRH*, v. 27, n. 71, p. 367–391, ago. 2014.
- MIGUEL, Luís Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero”; Escola Sem Partido e as leis da mordaca no parlamento brasileiro. *Revista Direito e Práxis*, v. 7, n. 15, 14 set. 2016.
- MOVEMENT ADVANCEMENT PROJECT. *Erecting systemic and structural barriers to make change harder: Under Fire Series*. 3. ed., 2023. Disponível em: <<https://www.mapresearch.org/under-fire-report>>. Acesso em: 24 out. 2024.

OLIVEIRA, Dalila. Políticas conservadoras no contexto escolar e autonomia docente. *Praxis Educativa*, v. 15, p. 1–18, 2020.

PRECIADO, Paul & MARCONDES NOGUEIRA, Fernanda. Quem defende a criança queer? *Jangada: crítica | literatura | artes*, n. 1, p. 96–99, 30 mar. 2018.

PRECIADO, Paul. La izquierda bajo la piel: um prólogo para Suely Rolnik. In: ROLNIK, Suely. *Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada*. São Paulo: N-1 edições, 2018.

SANTOS, Marcos Paulo. Sexismo linguístico e nomes gerais: a construção de uma língua inclusiva. Dissertação de mestrado, UFMG, 2019.

TEIXEIRA, Pedro Pinheiro & Henriques, Adrian. O novo conservadorismo brasileiro e a educação: Mapeando suas linhas de força. *Education Policy Analysis Archives*, v. 30, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.14507/epaa.30.7137>>. Acesso em: 24 out. 2024.

WOO, Ashley; DILIBERTI, Melissa & Steiner, Elizabeth. *Policies Restricting Teaching About Race and Gender Spill Over into Other States and Localities: Findings from the 2023 State of the American Teacher Survey*. Santa Monica, CA: RAND Corporation PP- Santa Monica, CA, 2024.

La extrema derecha en España y la educación: *un estudio del caso andaluz (2019-2022)*

The far right in Spain and education:
an Andalusian case study (2019-2022)

A extrema direita na Espanha e a educação:
um estudo do caso andaluz (2019-2022)

 **CRISTINA PULIDO MONTES***

Universidad de Valencia, Valencia, España.

RESUMEN: La extrema derecha en Europa ha vivido un resurgir recontextualizado en lo que ha sido definido como derecha radical populista. Lejos de formalizar posicionamientos proteccionistas, sus tesis económicas y de gestión de los servicios públicos pasan por un modelo neoliberal radicalizado. Han surgido diversas investigaciones que han tratado temáticas sobre su extensión y proliferación, pero son escasos los estudios sobre su impacto en el campo de la educación. Se lleva a cabo una investigación sobre el impacto del socio de gobierno de ultraderecha Vox en la educación pública de la Comunidad de Andalucía (España). Para ello, se aplica la metodología del análisis del contenido de los programas electorales, análisis de políticas y discursos en prensa. Se muestra como principales resultados que la educación en Andalucía durante esta etapa de Gobierno ha sufrido una serie de reformas influenciadas por la agenda de la extrema derecha, con la introducción del ‘pin parental’ como control ideológico sobre el currículum y un balance más directo hacia la promoción de las escuelas privadas financiadas con fondos públicos.

Palabras clave: Extrema derecha. Neoliberalismo. Privatización. Educación. Andalucía.

* Doctora en Educación. Profesora Ayudante-Doctor del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación de la Universidad de Valencia acreditada ANECA Titular de Universidad. *E-mail:* <cristina.pulido@uv.es>.

ABSTRACT: The far right in Europe has experienced a recontextualized resurgence in what has been defined as the populist radical right. Far from formalizing protectionist positions, its economic theses and the management of public services are based on a radicalized neoliberal model. Several investigations addressing issues related to its extension and proliferation have emerged, but studies on its impact in the field of education are scarce. An investigation is carried out on the impact of the far-right government partner Vox on public education in the Community of Andalusia (Spain). On this account, the methodology of content analysis of electoral programs, policies and press speeches is applied. The main results show that education in Andalusia during this phase of government underwent a series of reforms influenced by the far-right agenda, with the introduction of the 'parental PIN' as ideological control over the curriculum and a more direct balance towards the promotion of private schools financed with public funds.

Keywords: Far right. Neoliberalism. Privatization. Education. Andalusia.

RESUMO: A extrema direita na Europa experimentou um ressurgimento recontextualizado no que foi definido como a direita radical populista. Longe de formalizarem posições protecionistas, suas teses económicas e a gestão dos serviços públicos passam por um modelo neoliberal radicalizado. Surgiram diversas investigações que abordaram questões relativas à sua extensão e proliferação, mas os estudos sobre o seu impacto no campo da educação são escassos. Realiza-se uma investigação sobre o impacto do parceiro governamental de extrema direita Vox na educação pública na Comunidade da Andaluzia (Espanha). Para isso, aplica-se a metodologia de análise de conteúdo de programas eleitorais, análise de políticas e discursos de imprensa. Os principais resultados mostram que a educação na Andaluzia durante esta fase de governo sofreu uma série de reformas influenciadas pela agenda da extrema direita, com a introdução do 'PIN parental' como controle ideológico sobre o currículo e um equilíbrio mais direto para a promoção de escolas privadas financiadas com fundos públicos.

Palavras-chave: Extrema direita. Neoliberalismo. Privatização. Educação. Andaluzia.

Introducción

En la segunda década del siglo XXI, la extrema derecha y el revisionismo actual que ha experimentado ha derivado en una fase que paulatinamente puede definirse de ‘auge’ relativo frente a la ultraderecha pre-Segunda Guerra Mundial, pero que comienza a verse representada en diversos países del mundo y, en concreto, con mayor fuerza en el continente europeo (LAZARIDIS *et al.*, 2016). Entre las más diversas tesis desde el campo de la historia, la ciencia política y la sociología se ha apuntado a la crisis de los neoliberalismos —más en concreto, a los resultados, descontento y deterioro de las condiciones de vida de los ciudadanos europeos, fruto de las políticas de austeridad desplegadas como respuesta a la crisis inmobiliaria del año 2008 y a la gestión que se está desarrollando desde la esfera política europea sobre los movimientos migratorios— como el principal motivo del auge de la denominada cuarta ola de la ultraderecha (ANTÓN-MELLÓN & HERNÁNDEZ-CARR, 2016; GUAMÁN *et al.*, 2019). En el año 2007, Cas Mudde escribiría un monográfico titulado *Populist radical right parties in Europe* en un momento en el que las fuerzas de extrema derecha no contaban con representación en el Parlamento Europeo, pero que ya se estaban integrando como parte del espectro político en algunos parlamentos de las naciones europeas.

En su análisis de la ultraderecha en el siglo XXI, Mudde (2010) diferencia los términos ultraderecha (*far right*) y extrema derecha (*extreme right*). Para el autor, la ultraderecha aglutina al espectro ideológico-político que es hostil a la democracia liberal. El autor subdivide a la ultraderecha en dos grupos: extrema derecha y derecha radical populista. El primero se caracterizaría por el rechazo a la soberanía popular y el caso más representativo son los fascismos. El segundo, juega dentro de las reglas de la democracia, pero ataca sus valores fundamentales como, por ejemplo, los derechos de las minorías.

Mudde (2010) profundiza en las raíces de la derecha radical populista como parte de la resignificación de la ultraderecha hoy caracterizada por sus políticas euroescépticas, antiinmigración, sobre seguridad, la crítica fervorosa a los políticos como corruptos, la política exterior proteccionista en la soberanía, la cuestión del género, de las diversidades sexuales y de la identidad.

No obstante, otros autores, como Steven Forti (2021), Beatriz Acha-Ugarte *et al.* (2020) o Pablo Stefanoni (2021), con quienes los autores del presente texto se alinean, consideran que denominar “derecha radical populista” es suavizar la capacidad de erosión sobre los derechos humanos de estas formaciones políticas que juegan a ser una derecha un poco menos democrática. Los citados autores denominan a la ultraderecha de cuarta ola como extrema derecha o extrema derecha 2.0 por el uso y optimización que hacen de las redes sociales para diseminar su discurso. Los citados autores consideran que tampoco se puede tildar a la extrema derecha hoy de fascismo, ya que sí se destilan lineamientos con el pasado o guiños al mismo, pero no se encuadran en la definición propia de fascismo¹.

En el nivel ideológico, la extrema derecha 2.0 no rechaza las políticas neoliberales, sino que pretende favorecer el libre mercado y las tesis de la citada ideología, tratando de concentrar un mayor poder soberano en el que se cumple y enfatiza aquello que enunciaba Michel Foucault (2007), de gobernar para el mercado y no a causa del mercado, pero jugando las reglas de la política internacional impregnadas de un discurso radical y populista. Es importante clarificar, como describe Nancy Fraser (2024), que el interés de la extrema derecha en reclamar mayor soberanía nacional no puede conducir a la confusión asumida de que lo que buscan es aplicar un proteccionismo económico, sino que, de facto, se caracteriza como un neoliberalismo autoritario surgido para hacer frente a la crisis de la hegemonía del neoliberalismo progresista.

En la actualidad, existe una multiplicidad de partidos políticos con representación en el Parlamento Europeo que cuentan con el 14% de los diputados de la Eurocámara y que pueden ser situados en el espectro de la extrema derecha por las políticas que desarrollan (PARLAMENTO EUROPEO, s.f.). Estos partidos políticos se sitúan en dos grupos parlamentarios europeos: el grupo Identidad y Democracia y el grupo Conservadores Europeos y Reformistas (PARLAMENTO EUROPEO, s.f.).

El primer grupo parlamentario, bajo el sobrenombre *Identidad y Democracia*, fue refundado tras las elecciones europeas del año 2019, mediante el intento de Matteo Salvini (Liga Norte) de reunificar a la extrema derecha europea en un único partido que contaría con la mayoría parlamentaria, por encima del Partido Popular Europeo (FORTI, 2021). Sin embargo, el partido político húngaro Fidesz (Victor Orbán), el partido político polaco PiS (Jarosław Kaczyński), y el resto de los grupos que no forman parte de Identidad y Democracia, se integraron en otro grupo. Las principales erosiones o diferencias entre ambos grupos son las posiciones atlantistas o las que miran hacia Moscú (FORTI, 2021). No obstante, tras la expulsión del partido político Fidesz de Victor Orbán del Partido Popular Europeo por sus políticas ultraderechistas, llevan a considerar la posibilidad de integrarse en el citado grupo, por lo que parece que esté cada vez más cerca la reunificación de la extrema derecha 2.0 hacia la conformación de un único grupo parlamentario (ACHA-UGARTE, 2021).

En el caso específico de España, la extrema derecha queda recogida en el partido denominado VOX, que se encuentra integrado con una mayor representación en varias de sus Comunidades Autónomas como son: Castilla y León y Andalucía. Además, en la actualidad, con representación en el Congreso de los diputados con 33 escaños, se configuró como la tercera fuerza más votada en las elecciones nacionales del año 2023 (PASCUAL & PÉREZ, 2023).

Cabe destacar los casos de Alemania, Austria, o Finlandia en los que los partidos democráticos habrían establecido un cordón sanitario para dejar fuera de sus parlamentos a las formaciones de extrema derecha (REAL, 2022). Sin embargo, los cordones sanitarios se han ido deteriorando y en el caso de Finlandia se ha conformado el gobierno más virado hacia la derecha de su historia, con el gobierno de coalición entre conservadores y el Partido de los Finlandeses de extrema derecha. Algo similar a lo sucedido en Países Bajos de manera reciente en

las elecciones celebradas en julio de 2024, en el que ganó las elecciones la extrema derecha (Partido por la Libertad) de Wilders y que gobierna con el apoyo de la derecha neerlandesa. El caso de Alemania, la formación Alternativa por Alemania va ganando un mayor peso en las elecciones federales, como en el caso de los últimos comicios celebrados en las regiones de Turingia en las que ganaron las elecciones y quedaron en segundo lugar en Sajonia.

De este modo, con la definición de las nuevas formaciones y revisionismos de la extrema derecha en Europa, así como su irrupción en el escenario político del s. XXI, quedan representados como actores para tener en cuenta en el campo de la investigación política, sociológica, histórica y educativa. En palabras de Hans-Georg Betz y Carol Johnson (2004, p.311), el resurgimiento de la extrema derecha es “el nuevo desafío político más formidable para la democracia liberal en Europa Occidental y en otros lugares”. Tim Bale (2017) describe cómo el apoyo a la extrema derecha o la ultraderecha por parte del electorado es una cuestión que se ha sucedido a lo largo de la historia. Mudde (2016) aporta, mediante sus estudios, cómo parte del triunfo de esta ideología y agenda política ha venido apoyado por el acceso de intelectuales de la ultraderecha a los medios de producción científica y en las esferas de la comunicación.

Son diversos e intensos los estudios que han reflejado las tendencias de los y los perfiles de los/as votantes de extrema derecha y han estudiado los principales problemas o causas que han impulsado el crecimiento de esta ideología y de las fuerzas políticas que la representan (MUDDE, 2007; 2010; 2016; TRAVERSO, 2021).

Empero, los estudios realizados sobre la agenda política, prácticas y discursos en el campo de la educación por parte de la extrema derecha no han sido un nicho de investigación explotado de forma suficiente y representativa (GIUDICI, 2021). Algunos de los estudios identificados sobre la investigación en la vinculación de la extrema derecha y de la educación de posguerra, los encontramos en el caso del desarrollado por Anja Giudici (2021), estableciendo las conexiones de la agenda política de la ultraderecha en diversas geografías, mapeando las acciones socializadoras y educativas de organizaciones, asociaciones, fundaciones y *think tanks* que promueven la citada ideología. Andrián Neubauer y Ángel Méndez-Núñez (2022), de manera reciente y pionera, han desarrollado una investigación sobre los programas electorales de Alternativa para Alemania (Alemania), Agrupación Nacional (Francia), Liga Norte (Italia) y VOX (España) para identificar la agenda en la política educativa de la extrema derecha en Europa.

La escasez de trabajos desarrollados en el mapeo, estudio, análisis y profundización en las políticas educativas de los partidos de extrema derecha son un vacío investigador importante de abordar, si tenemos en cuenta que la socialización y el componente ideológico es de vital importancia para la proliferación de las ideas.

En este caso, se pretende estudiar el nexo entre los gobiernos o participación en los mismos por parte de una fuerza de la extrema derecha en España. Más en concreto, en el caso del gobierno de coalición de la Comunidad de Andalucía formada por el Partido Popular – PP y Ciudadanos durante el espacio temporal que fue de los años 2019 a 2022,

junto con el apoyo de la fuerza de extrema derecha, VOX². Cabe destacar que, en la actualidad, la Junta de Andalucía se encuentra gobernada con mayoría absoluta por el PP. El enfoque de estudio es mostrar las relaciones entre el neoliberalismo y las políticas desplegadas por el citado gobierno (2019-2022) para mostrar, como describen Pierre Dardot y Christian Laval (2020), que la extrema derecha es una resignificación de la racionalidad neoliberal competitiva en una de sus manifestaciones más autoritarias y que esto produce nuevas alteraciones en el escenario educativo. Para ello, se detallará una descripción del partido de la extrema derecha y su agenda educativa. Posteriormente, se mostrará una contextualización de las reformas neoliberales y de privatización de la educación en el contexto andaluz durante los últimos veinte años. Después, se analizarán las reformas propuestas y llevadas a cabo durante el gobierno de coalición PP-Ciudadanos y el apoyo de VOX durante los años que fueron de 2019 a 2022.

Vox: su irrupción en la escena política española y sus ideas en educación

Vox y su irrupción en la escena política española

La formación política VOX cobró vida el día 17 de noviembre del año 2013 como parte de la estrategia de institucionalización de la plataforma reconversion.es, la cual estaba integrada por militantes del Partido Popular (PP) que reivindicaban la recentralización del Estado español (THOMAS, 2019). La propia plataforma estaba integrada por Alejo Vidal-Quadras, José Antonio Ortega Lara y Santiago Abascal, los cuáles se mostraban ciertamente críticos con las políticas desarrolladas por el ejecutivo popular de Mariano Rajoy Brey, el cual consideraban moderado en cuestiones importantes, como los valores tradicionales, la unidad nacional o la libertad económica (FERREIRA, 2019). Sin embargo, no adquiere un auge relativo en la escena política española hasta su radicalización en el año 2017, derivado del proceso soberanista catalán, mediante la celebración del referéndum en octubre del mismo año. De manera previa, la formación VOX habría participado en la cumbre de la extrema derecha celebrada en Alemania, que aglutinó personalidades como Marie Le Pen (FERREIRA, 2019). No obstante, la relevancia en el contexto mediático español sería escenificada en la celebración de un acto del partido en el Palacio de Vistalegre (Madrid) en octubre del año 2018. Dos meses después de la celebración del citado acto, la fuerza política VOX obtendría 12 escaños (11% de los votos) en el Parlamento de Andalucía por su política dura con la inmigración (ACHA-UGARTE, 2021). El gran salto de la fuerza de extrema derecha en la participación política sería el día 28 de abril del año 2019, en la que obtendrían el 10,26% de los votos en las elecciones generales españolas, lo que supuso la representación de 24 diputados en el Congreso (GONZÁLEZ, 2019). En las elecciones generales celebradas el 10 de noviembre de 2019 sumarían 52 diputados

con el 15,09% de los votos escrutados (El PAÍS, s/f.) y, para las elecciones generales del año 2023 obtendrían 33 escaños en el Congreso de los Diputados (PASCUAL & PÉREZ, 2023).

Vox y su ideología

Vox ha sido categorizado como una fuerza de la extrema derecha o en su resignificación posmoderna como derecha radical populista (MUDDE, 2021; CASALS, 2020; GENTILE, 2019; TURNBULL-DUGARTE *et al.*, 2019; FORTI, 2021) y aglutina las características de la citada formación en las siguientes políticas:

- » Ultranacionalismo.
- » Nativismo (xenofobia).
- » Conservadurismo.
- » Autoritarismo.
- » Populismo.
- » Revisionismo histórico.
- » Neoliberalismo.
- » Euroescepticismo.

Según Xavier Casals (2020), la ideología de Vox se construye derivada de la combinación de cuatro elementos principales. Un primer elemento, es que integraría en su agenda política cuestiones que aglutinaba el PP propias del conservadurismo, como son las leyes antiabortistas, la memoria histórica, la recentralización de las competencias autonómicas y la derogación de la ley del matrimonio homosexual. Un segundo elemento deriva de la integración de los discursos de la extrema derecha radical y tradicional sobre la cuestión territorial con Gibraltar, la reivindicación de la españolización de los territorios independientes de Ceuta y Melilla y una posición firme ante la secesión y frente a los Estados Autonómicos. Un tercer elemento es el que integraría parte de la agenda de la extrema derecha occidental, como son las políticas de la inmigración controlada, las políticas islamofóbicas, las políticas antifeministas y el discurso antieuropeísta. Un cuarto y último elemento es que integraría las ideas principales de la política trumpista como hacer una España Grande y Libre o la construcción de muros en las fronteras con el norte de África y financiados en su totalidad por el Estado marroquí.

Vox y la educación

La agenda basada en la política educativa de Vox se estructura en torno a los principales elementos que definen su ideología.

Uno de los bastiones e ideas centrales que motivan la acción política del partido de extrema derecha es el ultranacionalismo español y la derivada cuestión antisecesionista con un enfoque construido en el orgullo patrio y la lengua española. Este elemento se puede identificar en la propuesta 60 de su programa electoral para las elecciones del año 2019 en el que recoge la siguiente propuesta: “Exigir el debido reconocimiento de la lengua española a nivel internacional, conforme a su importancia como segunda lengua más hablada del mundo empezando por la UE” (VOX, 2019, p.15). El contenido de la citada propuesta aglutina el ultranacionalismo combinado con el euroescepticismo. Emplean categorías que aluden a elementos fronterizos en el que sitúan la lengua española sostenida en el número de hablantes y la necesidad de erigir una batalla por situarla en el espacio internacional como una estrategia geopolítica que, atraviesa Europa.

La propuesta 61 del programa electoral recoge el siguiente discurso: “Implantar el sistema de cheque escolar. Devolver a los padres una auténtica libertad para elegir la educación de sus hijos, empezando por la elección del colegio” (VOX, 2019, p.15). Como se desprende de la citada propuesta, Vox propone una política eminentemente neoliberal que no ha alcanzado a tener calado en el ecosistema educativo de la enseñanza obligatoria en el contexto español. La política de los cheques escolares esbozada por Milton (1955) — uno de los padres del neoliberalismo monetarista — sería la de introducir la competitividad entre los centros educativos y públicos vía la presión de las familias consumidoras que elegirían la mejor educación para sus hijos basada en la igualdad de oportunidades.

Friedman (1955) influyó en las políticas desarrolladas por el neoconservador Ronald Reagan durante la década de los 80 en Estados Unidos. Por lo que cabe citar que en el Palacio de Vistalegre en la celebración del mitin en el que Vox se daría a conocer de manera mediática en el año 2018, el secretario del partido Santiago Abascal apeló a la figura de Ronald Reagan — presidente neoconservador de los Estados Unidos durante los años 1981-1989 — y a su política económica basada en las rebajas fiscales para aumentar la riqueza de los ciudadanos y a su política anticomunista (FERREIRA, 2019).

En el caso de España, la política sobre los cheques escolares ha sido una cuestión que no ha llegado a tener calado social o político. Tendríamos que remontarnos al programa electoral de la antigua Alianza Popular — partido posfranquista — del año 1986, en el que mostrarían su propuesta de acabar con la financiación de las escuelas privadas para implantar la política del cheque escolar. Algo parecido a esta propuesta sería la política desarrollada por la Unión de Centro Democrático – UCD de Adolfo Suárez, recogida en la Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (ESPAÑA, 1980) sobre las “ayudas a la gratuidad” que operaban como cheques escolares en la práctica y que no llegaron a formalizarse, ya que la ley no salió adelante. Algunas voces del PP, como fue la de la ex ministra de Educación (1996-1999), ex presidenta del Senado (1999-2002) y ex presidenta de la Comunidad de Madrid (2003-2012), Esperanza Aguirre, en el año 2019, ofreció en unas declaraciones en un acto la necesidad de desarrollar la política

del cheque escolar en España como solución a la falta de competitividad que resultaba en bajos estándares y baja calidad educativa (EL CLUB DE LOS VIERNES, 2019). No obstante, sí se han aplicado cheques escolares en la educación infantil o el cheque libro en algunas Comunidades Autónomas (PULIDO-MONTES, 2020).

Más allá de lo descrito hasta el momento, es la formación política Vox la que representa esa resignificación del neoliberalismo autoritario de extrema derecha que busca potenciar una educación elitista que refuerce el rol de las familias como consumidoras de educación, fortaleciendo la ideología neoliberal de la reinterpretación de las libertades de enseñanza como libertad de elección de centro, por encima de los derechos colectivos.

En la propuesta número 62 del programa electoral de Vox se recoge el espíritu o idea central del citado partido político en relación con sus propósitos de recentralización de las competencias autónomas, del ultranacionalismo español y del antisecesionismo o lucha frontal con todo lo que tenga que ver con la cuestión catalana. La propuesta cita textualmente “Garantizar el derecho a ser educado en español en todo el territorio nacional. El español debe ser lengua vehicular obligatoria y las lenguas cooficiales como opcionales. Los padres deben tener derecho a elegir la lengua de escolarización de sus hijos” (VOX, 2019, p.15). El plurilingüismo y la convivencia y enseñanza de las lenguas cooficiales de las Comunidades Autónomas es un derecho recogido en la Constitución Española (1978). No obstante, desde la irrupción de las fuerzas políticas Vox y Ciudadanos, la cuestión relacionada con la lengua en las escuelas catalanas ha sido tema de debate político desde los argumentos sostenidos de que, en Cataluña, la Generalitat adoctrina al alumnado, y este mismo alumnado no conoce o no ha adquirido en su escolaridad las competencias básicas de la lengua castellana. De este modo, Vox, en su propuesta 64, propone “Implantar exámenes de control a nivel nacional (incluyendo un nivel de conocimiento de la lengua española) al finalizar la educación primaria, la secundaria obligatoria, el bachillerato o la FP” (VOX, 2019, p.15). De la citada propuesta se desprende la política de la vigilancia y el castigo propia de las sociedades posmodernas, en la que las pruebas de evaluación externas son dispositivos de control sobre las Comunidades Autónomas con lenguas cooficiales (PULIDO-MONTES, 2020). Se considera que Vox pretende el citado control, ya que las pruebas de evaluación o controles externos siguen una tendencia internacional en las que lo que se valora son las materias instrumentales como son el lenguaje, las matemáticas y las ciencias, y en el caso de la citada propuesta, se enfatiza en la lengua castellana. A la par, cabe citar que la propuesta 64 no es más que una propuesta propia de la racionalidad competitiva neoliberal que pretende introducir efectos performativos en los centros educativos y en el comportamiento de los agentes que los constituyen (BALL, 2003). Nada nuevo, se trata de lo que llevan aplicando los gobiernos socioliberales y neoliberales desde los últimos 40 años. No se recogen cuestiones relacionadas con la publicación de los resultados de los citados controles, aunque teniendo en cuenta que apelan a la libertad de elección de centro más radical mediante el cheque escolar, no resultaría

extraño que se aplicaran políticas de publicación de resultados por centros educativos para invitar a las familias a elegir centro a partir de las mismas, tal y como han desarrollado muchos estados de los Estados Unidos, Inglaterra, Nueva Zelanda, Australia y Suecia, países en donde las reformas neoliberales han tenido un gran calado desde la década de los años 80 (PULIDO-MONTES & MARTÍNEZ-USARRALDE, 2022; POWER *et al.*, 1997).

Como parte del discurso conservador y autoritario en la agenda educativa de Vox (2019), se recoge en su propuesta 63 “Instaurar el PIN Parental y Autorización Expresa con objeto de que se necesite consentimiento expreso de los padres para cualquier actividad con contenidos de valores éticos, sociales, cívicos morales o sexuales”. En este caso, la potestad sobre el control de lo que se considera bajo el paraguas de una educación basada en valores cívicos, morales, sociales y en el respeto de los derechos humanos, así como no contravenir la libertad de cátedra recogida en el artículo 20 de la Constitución Española de 1978, son derechos básicos de un Estado de Derecho y democrático de los que la extrema derecha considera ponen en peligro los valores de la tradición. En este sentido, Vox ha manifestado su posicionamiento frontal a cuestiones relacionadas con la educación afectivo-sexual en las aulas o de la prevención de la violencia de género, a lo que la formación considera violencia doméstica o intra-familiar (TORRES MENÁRGUEZ & GONZÁLEZ, 2021). La citada propuesta número 62 ya ha encontrado cabida en los gobiernos de Murcia bajo el gobierno de Vox y en el acuerdo de gobierno de la Junta de Andalucía, el cual se desarrollará de manera más específica en el siguiente apartado.

Las reformas neoliberales en educación en Andalucía

Neoliberalismo y educación bajo el Partido Socialista Obrero Español (1982-2018)

El Partido Socialista Obrero Español – PSOE es una formación política representativa en el panorama político de España, ya que ha sido gobierno y oposición durante toda la etapa democrática. Se torna transcendente situar al PSOE en el espectro ideológico-político de la centroizquierda. En la etapa que fue del año 1988 hasta el año 1993, las políticas económicas del citado partido se recondujeron hacia posicionamientos propios de la socialdemocracia, momento en el que nace la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de España (1990) (YSÀS, 2014). No en vano, diversos autores han analizado las reformas educativas del PSOE en el nivel internacional y autonómico y han identificado mecanismos propios de lo que ha sido categorizado como privatización exógena, endógena e híbrida de la educación (LUENGO & SAURA, 2013; PULIDO-MONTES, 2020; LUENGO & MOLINA-PÉREZ, 2018). El PSOE no ha sido ajeno a las tesis pluralistas o propias de la hegemonía neoliberal en el terreno de la educación (MOLINA-PÉREZ, 2017). Los mecanismos de privatización en la educación pública desde la racionalidad

neoliberal competitiva han pasado por la introducción de la filosofía de la empresa en la educación pública (endógena), la liberalización de ciertos sectores y servicios para que entren a operar agentes externos o empresas (enxógena) o las posibilidades de establecer relaciones contractuales entre servicios públicos y privados (híbridas). Estas tres categorías ayudan a comprender como la Junta de Andalucía ha aplicado reformas educativas durante los años que ha ocupado el PSOE el gobierno de la Comunidad Autónoma desde el año 1982 hasta el año 2012 en solitario y en coalición de gobierno con Izquierda Unida – IU del año 2012 al 2015 y del año 2015 al 2018 vía pacto con la formación política situada en el centro liberal, Ciudadanos.

En el año 2018, el PSOE andaluz perdería la hegemonía política que había ostentado en la Comunidad desde el año 1982. La figura de Susana Díaz (PSOE) se habría desgastado tras las diversas discrepancias acontecidas en el seno del partido y apenas alcanzaría 33 escaños del Parlamento Andaluz, que no le permitirían llegar a un acuerdo de gobierno con otras formaciones, ya que Ciudadanos tomaría la decisión de establecer un pacto de gobierno con el PP que habría obtenido 26 escaños. De este modo, se conformaría el gobierno de derecha formado por el PP y Ciudadanos apoyados por la formación de extrema derecha, Vox, para que la investidura de Juanma Moreno Bonilla (PP) saliera adelante.

Las reformas y políticas educativas introducidas por el PSOE durante sus años de gobierno han destacado la implementación de mecanismos propios de la privatización endógena (fundamentalmente), exógena e híbridas de la educación pública. En la siguiente tabla se recogen las políticas principales analizadas en diversos estudios de caso sobre el contexto andaluz (LUENGO & MOLINA-PÉREZ, 2018; LUENGO & SAURA, 2012; LUENGO & SAURA, 2013):

Tabla 1: Políticas endógenas de privatización en la Comunidad de Andalucía a partir del año 2000 por el PSOE

Partido Político	Año	Normativa/Política	Política endógena
PSOE	2009	ORDEN de 27-10-2009, por la que se regulan las pruebas de evaluación de diagnóstico y el procedimiento de aplicación en los centros docentes de Andalucía	Miden las materias instrumentales (ciencias, lenguas y matemáticas en 4.º y 2.º curso de la ESO)
PSOE	2010	ACUERDO de 14 de septiembre de 2010, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba la formulación del Plan para el Fomento de la Cultura Emprendedora en el sistema educativo público de Andalucía	Plan de programas anuales en los que se desarrollan propuestas educativas como (Miniempresas Educativas) para desarrollar la cultura empresarial

Partido Político	Año	Normativa/Política	Política endógena
PSOE	2011	Orden de 18 de mayo de 2011, por la que se regula la prueba de evaluación ESCALA y su procedimiento de aplicación en los centros docentes de Andalucía. (BOJA 25-05-2011)	Miden las competencias del alumnado de 2.º de primaria en lengua y matemáticas
PSOE	2011	Orden de 26 de septiembre de 2011 (BOJA núm. 192), por la que se regula el Programa de calidad y mejora de los rendimientos escolares en los centros docentes públicos	El Plan de Calidad y Mejora del Rendimiento supone la introducción del gerencialismo directivo y la cultura performativa. El equipo directivo decide si el profesorado merece el incentivo salarial o no. Pago por mérito docente relacionado con el programa de calidad y mejora del rendimiento escolar y las Pruebas de Evaluación de Diagnóstico (tienen un mayor peso)

Fuente: PULIDO-MONTES (2020, p.468).

Como se desprende de la tabla 1, la Comunidad de Andalucía, desde el enfoque de análisis de la privatización de la educación, ha sido una de las Comunidades Autónomas españolas que más mecanismos endógenos ha introducido en su sistema educativo. Noelia Fernández-González (2016), reflexionaría en torno a las políticas desplegadas por los partidos socialistas o del centro izquierda a partir de la década de los años 90 del siglo XX, bajo la recontextualización hacia posicionamientos de mercado para dar respuesta a la hegemonía neoliberal y optar a la gubernamentalidad. La crisis de la socialdemocracia atravesaría a un PSOE que alcanzaría el poder en la década de los 80 y aplicaría políticas cercanas al socioliberalismo durante los catorce años de gobierno continuados desde el año 1982 al año 1996 en el gobierno central (JULIÁ, 1996; YSÁS, 2014). Las políticas endógenas de privatización formarían parte de la estrategia innovadora del socialismo español que, a su vez, se verían traducidas en las Comunidades Autónomas en las que ostentó el gobierno. Las administraciones del socialismo andaluz tecnificarían la educación pública, introduciendo las lógicas empresariales. En este sentido, se encuentran las políticas recogidas en la Tabla I, como la introducción de políticas de rendición de cuentas, pago por mérito docente o planes de mejora propios de la filosofía de la Nueva Gestión Pública – NGP.

Diversos autores han analizado las políticas de rendición de cuentas andaluzas. Una de las políticas que han despertado un mayor interés académico fueron la introducción de la Pruebas de Evaluación de Diagnóstico – PED en el año 2009, y las Pruebas de Evaluación de Escala – PEE que miden desde la administración el rendimiento del alumnado de 2º y 4º de la Educación Secundaria Obligatoria – en el caso de las PED – y del alumnado de 2º

de primaria — en el caso de las PEE — de las materias instrumentales como son lengua y matemáticas (LUENGO & MOLINA-PÉREZ, 2018; LUENGO & SAURA, 2012; 2013). Luengo y Saura (2013) muestran como estos dispositivos de rendición de cuentas se conectan con otras políticas, como son el Programa de Calidad y Mejora del Rendimiento (PAMR), bajo la filosofía de los modelos de evaluación de la empresa tipo EFQM (*European Foundation for Quality Management*) para determinar vía resultados el complemento salarial o el pago por mérito docente que aplicaría la Comunidad de Andalucía a partir de el año 2011.

Al margen de la introducción de la NGP y los mecanismos de privatización endógena de la educación en el sistema de educación pública andaluz, se han aplicado mecanismos de privatización exógena, abriendo las puertas de los centros educativos a empresas externas en relación con su gestión, la formación del profesorado, las actividades extraescolares, el transporte escolar, el soporte o software educativo, etcétera (CC.OO, 2023).

En relación con las políticas de privatización de la educación híbridas, atendiendo a las escuelas concertadas³ en Andalucía, en el año 2011 la citada red educativa contaba apenas con un 18% de escuelas de este tipo (PULIDO-MONTES, 2020). De manera general, como describe Adrián Zancajo et al. (2022) en su estudio, de la red de escuelas concertadas en España, los porcentajes de escolarización del alumnado en dichas escuelas en la etapa de educación primaria y secundaria son los más bajos de España, con un 20%, así como uno de los porcentajes más bajos destinados a la citada red de escuelas del erario público, situado en un 10% (ZANCAJO *et al.*, 2022). Si se atiende al crecimiento de la red de escuelas como porcentaje respecto a la red de escuelas públicas y puramente privadas, desde el curso 2017 han crecido en un 6,5% respecto a la década anterior (PULIDO-MONTES, 2020).

En síntesis, el sistema educativo andaluz ha sufrido una serie de procesos de privatizaciones exógenas, endógenas e híbridas de la educación pública durante los años de gobierno del PSOE, lo que ha debilitado su sistema educativo público y lo hace más susceptible o vulnerable a la hora de que alcance el poder una administración con una clara intencionalidad de desmantelamiento de los servicios públicos.

Neoliberalismo y educación bajo la derecha andaluza (2019-act.)

Del resultado de las elecciones en las autonómicas andaluzas del año 2018, Vox entraría a ser socio de gobierno de coalición de la formación del centro derecha Partido Popular y del partido liberal Ciudadanos.

Cabe hacer referencia a que existen contextos en los que la extrema derecha en Europa no gobierna a nivel estatal, pero se han aliado o han mostrado su apoyo al gobierno para su formación:

1. Suecia: en el que la extrema derecha — Demócratas de Suecia — saldría como segunda fuerza más votada en los comicios celebrados el 11 de septiembre de 2022. Este hecho, junto a la dimisión de la secretaria del Partido Socialdemócrata (Magdalena Andersson) y que el partido conservador moderado fuera la tercera fuerza más votada, dejaría en manos de la derecha la creación del gobierno en el país nórdico. Lejos de establecer un cordón sanitario a la extrema derecha, se conformaría una coalición de centroderecha por el Partido Moderado (conservadores liberales); el Cristiano Demócratas – KD y los Liberales (liberales conservadores) con el apoyo externo de la extrema derecha de los Demócratas de Suecia (CIDOB, s.f., REAL, 2022);
2. El caso de Hungría: gobierno de la derecha radical populista del que su presidencia la ostenta el secretario general del partido Alianza de Jóvenes Demócratas-Asociación Cívica Húngara (Fidesz-MPSz) en coalición con el Partido Popular Cristiano Democrático (KDNP, democristianos). El día 24 de mayo de 2022 Orbán sería reelegido como primer ministro de Hungría por quinta vez en los últimos 24 años;
3. Italia: coalición de tres partidos políticos formada por Hermanos de Italia de Giorgia Meloni (posfascismo); Liga de Salvini Premier (LSP); y Forza Italia de Silvio Berlusconi (centroderecha). La presidencia la ostenta la recién elegida Giorgia Meloni en octubre de 2022;
4. Polonia: coalición parlamentaria en la que ostenta la mayoría Ley y Justicia (PiS) del presidente Mateusz Morawiecki y Polonia Solidaria en minoría (SP, nacionalistas conservadores) desde el año 2017;
5. Países Bajos: el Partido por la Libertad (PVV) de Geert Wilders ganaría las elecciones en noviembre de 2023 y conformaría gobierno en coalición con tres partidos de la derecha neerlandesa tras 223 días de negociación (FERRER, 2024);
6. España: en el que el partido ultraderechista Vox forma parte de los gobiernos de coalición de dos de sus Comunidades Autónomas: Castilla y León y Andalucía (GONZÁLEZ, 2019; REAL, 2022).

Algunos expertos leerían el avance electoral del gobierno de coalición andaluz y el apoyo de la extrema derecha como un anticipo de lo que podría suceder en las elecciones generales españolas del año 2023 (RAMÍREZ-DUEÑAS, 2020; TRUJILLO & PEREIRA, 2019).

Más allá de las causas del advenimiento de la extrema derecha en la Junta de Andalucía, resulta de especial interés poner en relación las políticas en materia educativa desarrolladas por el citado gobierno en Andalucía. Las privatizaciones encubiertas y la degradación del servicio público educativo andaluz durante las etapas de gobierno anteriormente analizada dejan un contexto abierto y poroso para la recontextualización de las políticas neoliberales

y conservadoras del gobierno de coalición con apoyo de la extrema derecha en Andalucía durante el período analizado y afectan a la gobernabilidad de la Comunidad.

El gobierno de coalición del PP y Ciudadanos apoyado por Vox tuvo diversos vaivenes, hasta que alcanzó un acuerdo. Si algo unía a estas formaciones, sería su agenda neoliberal en materia económica. No obstante, otras cuestiones más polémicas, como la supresión de la ley de violencia de género o la introducción del PIN parental en los centros educativos, no se encontraban en la agenda del PP y Ciudadanos. Sin embargo, fueron claras banderas rojas para apoyar el acuerdo de gobierno por parte de la formación de extrema derecha.

Del acuerdo alcanzado por la coalición de gobierno en materia de educación se desprenden una serie de cuestiones que se relacionan con formas o mecanismos de privatización endógena, exógena e híbrida de la educación pública, como son (PP ANDALUZ & CIUDADANOS, 2018, pp. 22-24):

- » Educación que promueva la excelencia y la igualdad de oportunidades, parte del discurso economicista.
- » Asignación profesorado para apoyo en la búsqueda de la mejora de los resultados. Calidad entendida como resultados.
- » Plan de refuerzo de las competencias en matemáticas y lectura de los alumnos andaluces siguiendo la tendencia internacional marcada por la agenda de la OCDE.
- » Aprobar el Estatuto de la Profesión Docente del que se destaca la mejora de los resultados y se recoge la mejora de las retribuciones económicas.
- » Proteger los dos modelos educativos sostenidos con fondos públicos basados en la libre elección de centros que debe tener la familia, ya sea en el ámbito de la educación pública o la educación concertada.
- » Habilitar progresivamente la implantación del Bachillerato concertado y promover la extensión del Bachillerato Internacional en Andalucía. La primera política enmarcada en lo que se define como un mecanismo de privatización híbrida de la educación y el refuerzo del Bachillerato Internacional como una política de internacionalización de carácter mercantilista.

El acuerdo de gobierno integra un discurso que busca impulsar la racionalidad neoliberal competitiva y reforzar una visión meritocrática, basada en la excelencia y en la que se priorizan las asociaciones público-privadas y la libertad de elección de centro. Se suman las exigencias del partido de la derecha radical populista Vox sobre la introducción del PIN parental en las aulas. De los acuerdos alcanzados con Vox por parte del PP, destacaría la propuesta por parte de la formación de la extrema derecha de desarrollar una reforma fiscal

que estableciera un sistema de deducciones fiscales para las familias que estudien en centros privados de educación infantil, primaria, secundaria o del bachillerato, que supondría en torno al desgrave de 150 euros por hijo/a matriculado/a en uno de estos centros educativos y que favorecería a las familias de rentas más altas (HEREDIA, 2021).

De los citados acuerdos se publicaría el Decreto 21/2020, de 17 de febrero, por el que se regulan los criterios y el procedimiento de admisión del alumnado en los centros públicos y privados-concertados para cursar las enseñanzas de segundo ciclo de educación infantil, educación primaria, educación especial, educación secundaria obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional. Tras la publicación del Decreto 21/2020, la Junta de Andalucía anunciaría lo siguiente: “El nuevo decreto de escolarización avanza en el derecho a la libre elección de centros de las familias”, y añadía que “El Consejo de Gobierno aprueba la normativa que mejora el procedimiento, lo hace más transparente y facilita la conciliación” (JUNTA DE ANDALUCÍA, 2020). El equilibrio entre el derecho a la educación y las libertades de enseñanza quedaría supeditado a la libertad de elección de centro en la resignificación del sentido neoliberal de las libertades sobre el derecho a la educación. El propio Decreto 21/2020 recoge una medida polémica en la que por un centro público debería hallarse un centro concertado para atender a la libertad de las familias. Introduciendo, a su vez, una medida que altera los criterios de elección sobre la matriculación de alumnos en centros educativos en los que se hallen sus hermanos, así como introducir el elemento de la renta, acogiendo a otros estratos socioeconómicos a los que se atribuyen puntos y permitir entrar en la categoría bajos ingresos.

Al citado Decreto 21/2020 cabe sumar la creación de la Dirección General de Planificación, Centros y Enseñanza Concertada para potenciar el crecimiento de dicha red. Desde los sindicatos se ha alzado la voz por el abandono de la red pública en relación con su financiación y la masificación de las aulas de la educación pública, ya que se han cerrado 1800 unidades escolares por no contar con la matrícula de 25 alumnos por aula que están, muchos de ellos, integrándose en la red de escuelas concertadas, las cuáles han recibido la mayor dotación económica de la historia de la Junta de Andalucía, tasada en 1.000 millones de euros (BLANCO, 2022). Ante estos mecanismos, se sobreentiende la radicalización de las políticas de privatización de la educación pública en Andalucía, en la que se está caminando hacia la degradación del sistema público, favoreciendo la red de escuelas privadas financiadas con fondos públicos.

A su vez, el acuerdo alcanzado con Vox desarrolla una mayor radicalización de las políticas ultraconservadoras y neoliberales en vistas de reforzar el rol de las familias electoras en la educación pública, y se firmaría el día 10 de febrero de 2021 para la introducción del PIN parental, con la finalidad de controlar aquello que se sucedía en las aulas en cuanto al contenido de índole curricular. Como describe Giudici (2021) en relación con las políticas desplegadas de los gobiernos neoconservadores de Inglaterra y Estados Unidos, la relación entre conservadurismo y neoliberalismo es la de reforzar la retirada del Estado en materias esencialmente prioritarias para el derecho a la educación.

Consideraciones finales

La extrema derecha no ha supuesto un intervencionismo o proteccionismo en materia económica, sino que suponen una mayor radicalización del neoliberalismo (DARDOT & LAVAL, 2020). El neoliberalismo o la racionalidad neoliberal competitiva en el campo de la educación se ha traducido en retirar al Estado de manera estratégica para dar paso al mercado y a la mercantilización de la educación pública (LAVAL & DARDOT, 2013). Las resignificaciones de la citada racionalidad competitiva en el campo de la educación durante las últimas cuatro décadas han supuesto la introducción de mecanismos de privatización exógena, endógena e híbridas en la educación pública. Como resultado, nos encontramos con tantos neoliberalismos como contextos, es decir, que las políticas impactan de distinto modo en las distintas geografías según sus características (PULIDO-MONTES, 2020).

En el caso de la Comunidad de Andalucía, su sistema educativo ha sufrido la introducción de una serie de políticas propias de la privatización endógena, exógena e híbrida que han resultado en el desmantelamiento de la educación pública (LUENGO & MOLINA-PÉREZ, 2018). De este modo, la radicalización de las políticas neoliberales del gobierno de coalición de derechas con el apoyo de la formación de la extrema derecha Vox ha encontrado un mayor impacto y terreno ya abonado que ha facilitado su puesta en marcha en un período breve de tiempo (2019-2022), con la justificación del resultado del mal estado de la educación pública andaluza heredada de la gestión del PSOE.

El impacto de la extrema derecha en el espacio político español ha derivado en una mayor radicalización de los partidos liberales y del centroderecha español hacia posicionamientos más propios de la derecha tradicional. Así, la agenda educativa dibujada por la Junta de Andalucía no ha puesto en peligro o no ha encontrado barreras a la hora de paralizar reformas propias del neoliberalismo más feroz, como son la radicalidad de la libertad de elección de centro más pura favoreciendo el crecimiento de la red de escuelas concertadas o el cierre de unidades escolares públicas; así como la reinterpretación ultraconservadora de la introducción del PIN parental impulsada por la formación política Vox. La libertad de elección de centro queda configurada como la política central de los tres partidos que conforman la gobernabilidad de la Junta de Andalucía, en la que aún no ha sido introducida la propuesta del cheque escolar de manera pura, ya que se configura como un cuasimercado educativo vía el Real Decreto 21/2020.

Empero, el 19 de junio del año 2022, el PP renovaría su gobierno con 55 escaños, el PSOE quedaría con uno de los peores resultados de su historia con 30 escaños, y Vox contaría con 14 diputados. En este caso, a pesar la impopularidad de las políticas del PP en educación, los votantes andaluces reafirmarían su posicionamiento de apoyo a la administración popular. Si bien, el PP no necesita a la formación de extrema derecha para gobernar la Junta de Andalucía, sí parece haber llegado a un acuerdo en materia de educación en el que ambas formaciones confluyen en impulsar la libertad de elección de centro por encima de otros derechos.

Recibido en: 09/04/2025; Aprobado en: 15/10/2025.

Notas

- 1 E. Gentile (2019) define el fascismo como un movimiento o doctrina integrada en la figura de un líder carismático, el apoyo de las fuerzas paramilitares y el desarrollo de una revolución palingenésica de hombres y mujeres de nueva creación.
- 2 La presente investigación es derivada de los resultados de una estancia realizada por Cristina Pulido-Montes en la University of Gävle (Suecia) sobre el Impacto de la Ultraderecha en educación: los casos de España y Suecia en el marco CIBEST-Subvenciones para estancias de personal investigador doctor en centros de investigación radicados fuera de la Comunitat Valenciana en el curso 2022-2023 con referencia CIBEST/2022/81.
- 3 Las escuelas concertadas en España son centros educativos privados financiados parcialmente con fondos públicos mediante conciertos educativos. Esto implica que reciben dinero del gobierno a cambio de cumplir con regulaciones específicas, permitiendo una educación gratuita para los estudiantes, aunque pueden aceptar donaciones voluntarias de los padres.

Referencias

ACHA-UGARTE, Beatriz. Analizar el auge de la ultraderecha. Barcelona, España: Gedisa, 2021.

ACHA-UGARTE *et al.*. La influencia política de la derecha radical: Vox y los partidos navarros. *Methaodos.Revista de Ciencias Sociales*, v. 8, n. 2, p. 242-257, 8 nov. 2020.

ANTÓN-MELLÓN, Joan & HERNÁNDEZ-CARR, Aitor. El crecimiento electoral de la derecha radical populista en Europa: Parámetros ideológicos y motivaciones sociales. *Política y Sociedad*, España, v. 53, n. 1, p. 17-28, 2016. Disponible em: https://doi.org/10.5209/rev_POSO.2016.v53.n1.48456.

BALE, Tim. *European politics: A comparative introduction*. Lonres, Reino Unido: Bloomsbury Publishing, 2017.

BALL, Stephen. John. Profesionalismo, gerencialismo y reformatividad. *Revista Educación y pedagogía*, n. 37, p. 87-104, 2003.

BETZ, Hans-Georg & JOHNSON, Carol. Against the current—stemming the tide: the nostalgic ideology of the contemporary radical populist right. *Journal of Political Ideologies*, v. 9, n. 3, p. 311-327, 2004. Disponible em: <https://doi.org/10.1080/1356931042000263546>.

BLANCO, Natalio. Los docentes andaluces salen a la calle para recordarle a Moreno Bonilla que la educación pública no se defiende eliminando 1.200 aulas. *Diario16*, 31 ago. 2022. Disponible em: <https://diario16.com/los-docentes-andaluces-salen-a-la-calle-para-recordarle-a-moreno-bonilla-que-la-educacion-publica-no-se-defiende-eliminando-1-200-aulas/>.

CASALS, Xavier. De Fuerza Nueva a Vox: de la vieja a la nueva ultraderecha española (1975-2019). *Ayer. Revista de Historia Contemporánea*, n. 18, p. 365-380, 2020. Disponible em: <https://www.revistaayer.com/sites/default/files/articulos/13%20Casals%20Ayer%20118.pdf>.

CCOO. CCOO califica de “desastre” el inicio del curso escolar en Andalucía: “Hay una clara intención del Gobierno andaluz de dismantelar la educación pública”. CCOO Andalucía, 4 set. 2023. Disponible

em: https://andalucia.ccoo.es/noticia:703389--CCOO_califica_de_%E2%80%9Cdesastre%E2%80%9D_el_inicio_del_curso_escolar_en_Andalucia%E2%80%9D_%E2%80%9CHay_una_clara_intencion_del_Gobierno_andaluz_de_desmantelar_la_educacion_publica%E2%80%9D&opc_id=3b47924008abebb0a1b9cb703ffff0c. Acceso em: 4 out. 2024.

CIDOB. *Cuáles son los gobiernos de la UE: partidos, coaliciones, primeros ministros*. Disponible em: [https://www.cidob.org/biografias_de_lideres_politicos/organismos/union_europea/cuales_son_los_gobiernos_europeos_partidos_coaliciones_primeros_ministros]

DARDOT, Pierre & LAVAL, Christian. *Dominar: Estudio sobre la soberanía del Estado de Occidente*. Barcelona, España: Gedisa, 2020.

ESPAÑA. Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. Boletín Oficial del Estado, Madrid, n. 151, 23 jun. 1980.

EL CLUB DE LOS VIERNES. *La lucha por la libertad educativa* [vídeo]. Youtube, 10 jun. 2019. Disponible em: <https://www.youtube.com/watch?v=552gA-rhLvo>.

EL PAÍS, Ediciones EL PAÍS. Resultados Elecciones Generales España 10N - 2019. *EL PAÍS*. Disponible em: <https://resultados.elpais.com/elecciones/generales.html>.

FERNÁNDEZ-GONZÁLEZ, Noelia. Repensando las políticas de privatización en educación: El cercamiento de la escuela. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Arizona, Estados Unidos, v. 24, n. 123, 2016. Disponible em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2509>.

FERRER, Isabel. Países Bajos constituye el primer gobierno con mayoría de la extrema derecha. *El País*, Madrid, 1 jul. 2024. Disponible em: <https://elpais.com/internacional/2024-07-01/paises-bajos-constituye-el-primer-gobierno-con-mayoria-de-la-extrema-derecha.html>. Acceso em: 4 out. 2024.

FERREIRA, Carles. Vox como representante de la derecha radical en España: un estudio sobre su ideología. *Revista Española de Ciencia Política*, n. 51, 2019. Disponible em: <https://doi.org/10.21308/recp.51.03>.

FORTI, Steven. *Extrema derecha 2.0: qué es y cómo combatirla*. Madrid, España: Siglo XXI de España Editores, 2021.

FOUCAULT, Michel. *Nacimiento de la bio-política*. Tradução de Horacio Pons. Buenos Aires: FCE, 2007.

FRASER, Nancy. *¡Contrahegemonía Ya! Por un populismo progressista que enfrente al neoliberalismo*. Madrid, España: Siglo XXI de España Editores, 2024.

FRIEDMAN, Milton. *The role of government in education*. New Brunswick, Nueva Jersey, United States: Rutgers University Press, 1955.

GENTILE, Emilio. *Quién es fascista [Chi é fascista]*. Madrid, España: Alianza Editorial, 2019. ISBN 978-84-9181-590-7.

GIUDICI, Anja. Seeds of authoritarian opposition: Far-right education politics in post-war Europe. *European Educational Research Journal*, v. 20, n. 2, p. 121-142, 2021. Disponible em: <https://doi.org/10.1177/1474904120947893>.

GONZÁLEZ, M. Vox se convierte en tercera fuerza del nuevo Congreso. *Ediciones EL PAÍS S.L.*, 10 nov. 2019. Disponible em: https://elpais.com/politica/2019/11/10/actualidad/1573408910_887506.html.

GUAMÁN, Adoración *et al.* *Neofascismo. La bestia neoliberal*. Madrid, España: Siglo XXI, 2019.

HEREDIA, Miguel Ángel. Moreno Bonilla desmantela la educación pública y favorece a los colegios privados. *Elplural.com*, 7 maio 2021. Disponível em: https://www.elplural.com/autonomias/andalucia/moreno-bonilla-desmantela-educacion-publica-favorece-colegios-privados_266000102.

JULIÁ, Santos Juliá. *Los socialistas en la política española*. Madrid, España: Taurus, 1996.

JUNTA DE ANDALUCÍA. *El nuevo decreto de escolarización avanza en el derecho a la libre elección de centros de las familias*. Disponível em: <http://www.juntadeandalucia.es/presidencia/portavoz/educacion/150231/DecretoDeEscolarizacion/accesoalaetapaescolar/escolarizacion/educacion/alumnos/EducacionInfantil/Primaria/Secundaria/Especial/Bachillerato/Andalucia/GobiernodeAndalucia/JuntadeAndalucia>.

LAVAL, Christian & DARDOT, Pierre. *La nueva razón del mundo*. Barcelona, España: Editorial Gedisa, 2013.

LAZARIDIS, Gabriel et al.. *The Rise of the far right in Europe: Populist Shifts and 'Othering'*. London, United Kingdom: Palgrave macmillan, 2016.

LUENGO, Julián & MOLINA-PÉREZ, Javier. (RE)-Contextualización del modelo de cuasi-mercado en Andalucía. Dirección escolar y familias compitiendo y seleccionando. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, v. 22, n. 2, p. 269-287, 2018. DOI: 10.30827/profesorado.v22i2.7723.

LUENGO, Julián & SAURA, Geo. Mecanismos endógenos de privatización encubierta en la escuela pública. Políticas educativas de gestión de resultados y rendición de cuentas en Andalucía. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, v. 16, n. 3, p. 111-126, 2012.

LUENGO, Julián & SAURA, Geo. La performatividad en la educación. La construcción del nuevo docente y el nuevo gestor performativo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, v. 11, n. 3, p. 139-159, 2013.

MOLINA-PÉREZ, Javier. Políticas educativas en la hegemonía neoliberal. *Revista Educativa Hekademos*, n. 23, p. 38-48, 2017.

MUDDE, Cas. *Populist Radical Rights Parties in Europe*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press, 2007.

MUDDE, Cas. The Populist Radical Right: A Pathological Normalcy. *West European Politics*, v. 33, n. 6, p. 1167-1186, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1080/01402382.2010.508901>.

MUDDE, Cas. *The study of populist radical right parties: Towards a fourth wave. C-REX Working Paper Series No. 1*, Centre for Research on Extremism, the Extreme Right, Hate Crime, and Political Violence, University of Oslo, 2016.

MUDDE, Cas. *La ultraderecha hoy [The Far Right Today]*. Madrid, España: Paidós, 2021. ISBN 978-84-493-3783-3.

NEUBAUER, Adrián & MÉNDEZ-NÚÑEZ, Ángel. Horizontes educativos ante el auge de la “nueva extrema derecha” en Europa: Un análisis documental. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 30, n. 23, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.30.5486>.

PARLAMENTO EUROPEO. *Grupos políticos*. Disponível em: <https://www.europarl.europa.eu/about-parliament/es/organisation-and-rules/organisation/political-groups>.

PASCUAL, María & PÉREZ, José Ramón. Resultados 23-J elecciones generales España. Newtral, 23 jul. 2023. Disponível em: <https://www.newtral.es/resultados-23-j-elecciones-generales-espana/20230723/>. Acesso em: 4 out. 2024.

- POWER, Sally *et al.*. Managing the state and the market: 'New' education management in five countries. *British Journal of Educational Studies*, v. 45, n. 4, p. 342-362, 1997. Disponible em: <https://doi.org/10.1111/1467-8527.00057>.
- PP ANDALUZ; CIUDADANOS. *Medidas de Desarrollo y Prosperidad para un Nuevo Gobierno en Andalucía*. 2018. Disponible em: <https://www.rtve.es/contenidos/documentos/acuerdoppcsandalucia.pdf>.
- PULIDO MONTES, C. La privatización de y en la educación pública: un estudio comparado de los casos de Inglaterra y España. 2020. Tesis (Doctorado) – Universitat de València, Valencia, 2020.
- PULIDO-MONTES, C.; MARTÍNEZ-USARRALDE, M. J. So equal yet so different: Comparison of accountability policies in the global education reform movement—The case of England and Spain. In: *Education Policies in the 21st Century: Comparative Perspectives*. Singapore: Springer Nature Singapore, 2022. p. 79-102.
- RAMÍREZ-DEÑAS, José Manuel. *El fin de una etapa en Andalucía. Una explicación del resultado electoral de las elecciones autonómicas de 2018*. <http://www.revistaestudiosregionales.com/documentos/articulos/pdf-articulo-2616.pdf>
- REAL, Antonio. De la mayoría absoluta o el gobierno en coalición, al cordón sanitario: la presencia de la ultraderecha en Europa. *Newtral*, 17 fev. 2022. Disponible em: <https://www.newtral.es/ultraderecha-paises-europa-extrema-derecha/20220217/>.
- STEFANONI, Pablo. *¿La rebeldía se volvió de derecha? Cómo el antiprogresismo y la anticorrección política están construyendo un nuevo sentido común (y por qué la izquierda debería tomarlos en serio)*. Madrid, España: Siglo XXI, 2021.
- THOMAS, Joan Maria. *Los fascismos españoles*. Barcelona, España: Ariel, 2019.
- TORRES-MENÁRGUEZ, Ana & GONZÁLEZ, Miguel. El rechazo ultra a la “formación afectivo-sexual”. Ediciones EL PAÍS S.L., 20 mar. 2021. Disponible em: <https://elpais.com/espana/2021-03-20/el-rechazo-ultra-a-la-formacion-afectivo-sexual.html>.
- TRAVERSO, Enzo. *Las nueva caras de la derecha: ¿Por qué funcionan las propuestas vacías y el discurso enfurecido de lo antisistema y cuál es su potencial político real?* Madrid, España: Siglo XXI de España Editores, 2021.
- TRUJILLO, José Manuel & Pereira, Juan Montabes. Las elecciones autonómicas andaluzas de 2018: Un resultado electoral imprevisto de consecuencias políticas innovadoras en la gobernabilidad. *Más poder local*, n. 37, p. 44-53, 2019.
- TURNBULL-DUGARTE, Stuart *et al.* The Baskerville’s dog suddenly started barking: voting for VOX in the 2019 Spanish general elections. *Political Research Exchange*, v. 2, n. 1, 2020. DOI: 10.1080/2474736X.2020.1781543.
- VOX. 100 medidas para la España Viva. 2019. Disponible em: <https://www.newtral.es/wp-content/uploads/2019/04/Programa-electoral-VOX.pdf>
- YSÀS, Pol. *El PSOE en el gobierno: del «socialismo democrático» al «socialismo liberal»*. En: Navaja Zubeldía, Carlos; Iturriaga Barco, David (coords.). IV Congreso Internacional de Historia de Nuestro Tiempo. Logroño: Universidad de la Rioja, 2014, pp. 47-62.
- ZANCAJO, Adrián *et al.* La educación concertada en España. Reformas en clave de equidad desde una perspectiva internacional. Barcelona, España: Fundación Bofill, 2022. Disponible em: <https://fundaciobofill.cat/es/publicaciones/la-educacion-concertada-en-espana-reformas-en-clave-de-equidad-desde-una-perspectiva-internacional>.

▶ ESPAÇO ABERTO

RETRATOS DA
ESCOLA



Gestão democrática no Plano Nacional de Educação: *limites e proposição*

Democratic management in the National Education Plan:
limits and proposition

Gestión democrática en el Plan Nacional de Educación:
límites y proposición

 **ANDRÉIA VICÊNCIA VITOR ALVES***

Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados – MS, Brasil.

 **REGINA CÉLIA DE MORAES ALVES****

Instituto Federal do Maranhão, Caxias – MA, Brasil.

 **ESTER ASSALIN*****

Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados – MS, Brasil.

RESUMO: Este artigo aborda a gestão da educação básica apresentada no Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e na discussão do Novo Plano Nacional de Educação, buscando apreender se a meta 19 e suas estratégias têm sido implementadas; como essa gestão é abarcada no Documento Final da Conae 2024; quais são seus limites, tensões e proposições no contexto educacional desde 2014. A gestão democrática é princípio garantido na Constituição Federal, mas cumprido de forma parcial, pois apenas as estratégias vinculadas aos colegiados extraescolares foram universalizadas. A ausência dessa efetivação, em conjunto com iniciativas dos governos Temer e Bolsonaro – conservadoras, antidemocráticas, de austeridade, com resquícios autoritários e neoliberais – criam limites e impasses, inclusive para a constituição

* Doutora em Educação. Professora na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados. *E-mail:* <andreiaalves@ufgd.edu.br>.

** Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados. Professora de Estágio Supervisionado, Política Organizacional da Educação Básica e Planejamento e Avaliação Educacional no Instituto Federal do Maranhão. *E-mail:* <regina.alves@ifma.edu.br>.

*** Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados. *E-mail:* <assalin@hotmail.com>.

do Novo Plano Nacional de Educação, que precisará prever novamente metas e estratégias, por conta de sua execução parcial até então.

Palavras-chave: Gestão. Educacional Plano Nacional de Educação. Gestão Democrática. Eleição de diretores/as.

ABSTRACT: This article addresses the management of basic education presented in the National Education Plan – PNE 2014-2024 and in the discussion of the New National Education Plan, aiming to understand whether goal 19 and its strategies have been implemented; how this management is addressed in the Final Document of Conae 2024; what its limits, tensions and propositions in the educational context have been since 2014. Democratic management is a principle guaranteed by the Federal Constitution, but partially fulfilled, since only the strategies linked to extracurricular collegiates were universalized. The lack of this implementation together with initiatives of Temer’s and Bolsonaro’s governments – conservative, antidemocratic, austere, with authoritarian and neoliberal characteristics – create limits and obstacles, even for the constitution of the New National Education Plan, which will need to foresee goals and strategies again due to its partial implementation until now.

Keywords: Educational Management. National Education Plan. Democratic Management. Principals’ Elections.

RESUMEN: Este artículo aborda la gestión de la educación básica presentada en el Plan Nacional de Educación – PNE 2014-2024 y la discusión del Nuevo Plan Nacional de Educación, buscando comprender si la meta 19 y sus estrategias han sido implementadas; cómo se recoge esta gestión en el Documento Final de la Conae 2024; cuáles son sus límites, tensiones y proposiciones en el contexto educativo desde 2014. La gestión democrática es un principio garantizado en la Constitución Federal, pero parcialmente cumplido, pues sólo se universalizaron las estrategias vinculadas a los órganos colegiados extracurriculares. La ausencia de esta implementación y las iniciativas de los gobiernos de Temer y Bolsonaro – conservadoras, antidemocráticas, de austeridad, con remanentes autoritarios y neoliberales – crean límites y callejones sin salida, incluso para constituir el Nuevo Plan Nacional de Educación, que deberá revisar objetivos y estrategias, debido a su ejecución parcial hasta entonces.

Palabras clave: Gestión. Plan Nacional de Educación. Gestión democrática. Elección de directores/as.

Introdução

A democratização da educação no Brasil está sempre em tensão e disputa frente aos projetos e proposições dos governos ao longo dos anos. É tema de debate principalmente a partir do movimento pela democratização da sociedade e da educação em meados de 1980, que culminou na introdução do princípio de gestão democrática da escola pública na forma da Lei na Constituição Federal de 1988 – CF/88 (BRASIL, 1988), sendo reafirmada na normatização educacional subsequente.

No ano de 2014, foi aprovada a Lei n. 13.005/2014, estabelecendo o Plano Nacional de Educação – PNE para o decênio 2014-2024 (BRASIL, 2014), que reafirma a gestão democrática enquanto princípio que deve vigorar nos sistemas de ensino. Contudo, o referido decênio foi objeto de muitas tensões e disputas na sociedade brasileira, influenciando diretamente a execução desse Plano, principalmente a partir do golpe jurídico-parlamentar contra a presidenta Dilma Vana Rousseff em 2016, o qual trouxe à tona um projeto de governo, sociedade e educação destoante do planejamento educacional apresentado no PNE 2014-2024.

Levando em consideração que esse Plano encontra-se no final de sua vigência, discutiu-se na Conferência Nacional de Educação – Conae 2024, realizada pelo Fórum Nacional de Educação – FNE, uma nova proposta para o PNE a vigorar entre 2024-2034, o *Plano Nacional de Educação 2024-2034: Política de Estado para garantia da educação como direito humano com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável*. Tal proposta culminou no Documento Final da Conae (2024), entregue ao Ministério de Educação – MEC para a edificação de Projeto de Lei concernente ao novo Plano Nacional de Educação.

É importante dizer que o planejamento, o monitoramento e a avaliação dos planos nacional, estaduais e municipais de educação realizados pela Comissão de Monitoramento e Avaliação e pelos Fóruns de Educação dos supracitados sistemas têm se tornando uma constante, principalmente a partir da aprovação do PNE 2014-2024 que firmou a execução e o cumprimento de suas metas como objeto de monitoramento contínuo e avaliações periódicas, visando políticas públicas para garantir a implementação de suas estratégias e o cumprimento de suas metas (BRASIL, 2014).

Este artigo versa sobre como a gestão é tratada no PNE 2014-2024 e na discussão do Novo Plano Nacional de Educação, buscando apreender se a meta 19 do primeiro e suas estratégias estão sendo implementadas no Brasil, como essa gestão é apresentada no Documento Final da Conae 2024, bem como quais seus limites, tensões e proposições frente ao contexto educacional que o país vive desde 2014¹.

Por meio de pesquisa documental, analisa-se o marco normativo educacional em vigência, que abarca a gestão democrática da Educação: a CF/88; a Lei nº. 9.394, que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB; a Lei nº 10.172, que firma o PNE 2001-2011; a Lei nº. 14.644, que altera a LDB; o Documento Final da Conferência Nacional de Educação – Conae 2010, *Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação – o Plano Nacional de Educação, Diretrizes, e Estratégias de Ação*, com especial atenção ao PNE 2014-2024; o Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2022; e o Documento Final da Conae 2024, *Plano Nacional de Educação (2024-2034): política de Estado para garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável*.

Do que se está falando quando se diz *gestão democrática da educação*

A gestão democrática da educação tem em vista a participação, a transparência, o diálogo, o trabalho coletivo, a cooperação, a descentralização de poder, o federalismo cooperativo, órgãos colegiados intra e extraescolares que busquem ser um elo entre o Estado e a sociedade, atendendo aos anseios dessa última; e o respeito à maneira de ser, pensar e agir das pessoas, tendo como fim a formação de cidadãos/ãs críticos/as conhecedores/as de seus direitos e deveres. Segundo Carlos Jamil Cury,

a gestão democrática da educação é, ao mesmo tempo, por injunção da nossa Constituição (art. 37) (BRASIL, 1988): transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência. Voltada para um processo de decisão baseado na participação e na deliberação pública, a gestão democrática expressa um anseio de crescimento dos indivíduos como cidadãos e do crescimento da sociedade enquanto sociedade democrática. Por isso, a gestão democrática é a gestão de uma administração concreta (CURY, 2007, p. 12).

De acordo com Andréia Alves, a gestão democrática consiste em “um processo de caráter político-pedagógico e administrativo, assegurando a participação efetiva, direta e indireta da sociedade em todos os níveis de decisão e execução da educação” (ALVES, 2014, p. 21), com efetivo poder de influência e expressão nas demandas educacionais. A autora enfatiza que a gestão democrática promove a liberdade de expressão, a equidade na representatividade e nos direitos, a liderança por meio de órgãos colegiados, o trabalho colaborativo, articulado e interativo, bem como a autonomia pedagógica, administrativa e financeira, além de fomentar a cooperação entre os membros da comunidade escolar. Para Luiz Dourado (1998), a gestão democrática pode ser compreendida como processo de aprendizado e de luta política que ultrapassa a prática educativa, propiciando a edificação de canais de participação e aprendizado do “jogo político” democrático, o repensar

das estruturas de poder autoritário existentes nas relações sociais e as práticas educativas nelas presentes. Ângelo Souza indica que a gestão democrática tem como norte a participação efetiva “de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola” (2009, p. 125-126).

Conforme exposto, é uma forma de gestão baseada em diálogo constante, no reconhecimento das diferentes funções na escola e no respeito às normas estabelecidas coletivamente para a tomada de decisões. Além disso, destaca-se a importância da participação efetiva de todos os segmentos da comunidade e do acesso amplo de seus membros à informação, visando um ambiente educacional inclusivo, participativo e responsável.

Em linhas gerais, uma gestão verdadeiramente democrática traz consigo uma série de vantagens educacionais, como a garantia da liberdade de expressão, a promoção da igualdade de participação e direitos entre os membros da comunidade escolar, o estabelecimento de liderança por meio de órgãos colegiados, o fomento ao trabalho coletivo, articulado e interativo, a concessão de autonomia nos aspectos pedagógicos, científicos, administrativos, financeiros e o estímulo à cooperação entre todos/as os/as envolvidos/as no processo educacional (ALVES, 2014).

Suêlde Araújo e Alda Castro (2011) argumentam que a gestão democrática visa uma mobilização política para a redistribuição do poder, possibilitando a participação ativa de diversos/as atores/atrizes sociais, como alunos/as, pais/mães, professores/as e a comunidade em geral. Suas estratégias incluem capacitar grupos desfavorecidos e sub-representados, assegurando maior participação e controle da sociedade nos serviços prestados, evitando que a participação ativa seja meramente simbólica e permitindo o exercício de uma influência concreta nas decisões educacionais.

Vítor Paro (2010) aborda a relação entre educação e democracia, argumentando que a educação que intenta formar personalidades que contribuam para a história humana requer uma abordagem democrática, ou seja, a autoridade é exercida de maneira democrática, com participação e igualdade de direitos entre todos/as os/as envolvidos/as no processo educativo, como alunos/as, professores/as, pais/mães e comunidade. O autor afirma que é difícil educar em sociedades que não têm a democracia como um valor fundamental, e isso se deve ao fato de que o método educativo ideal está em contradição com os valores e as estruturas das sociedades capitalistas. Ele salienta que não se pode permitir que os fatores determinantes impeçam a ação, já que a democratização dos espaços escolares se realiza na prática “pautada por relações sociais não autoritárias” (PARO, 2002, p. 18).

Essa ideia implica em transformar os ambientes educacionais em espaços onde haja participação ativa de estudantes, professores/as e demais membros da comunidade escolar em discussões, tomadas de decisões, execução e avaliação de ações, com trabalho coletivo e respeito mútuo. A democratização da educação, portanto, não se restringe apenas à teoria, mas depende da implementação de práticas democráticas no cotidiano escolar.

E isso, segundo Souza, estará sujeito à “disposição democrática que os sujeitos do universo escolar [e educacional] devem ter, sem a qual, ferramenta alguma parece possível de alcançar êxito” (SOUZA, 2018, p. 10).

De acordo com Paro, “se a educação se realiza de fato, realiza-se em alguma medida a democracia, ou seja, a constituição de sujeitos” (PARO, 2010, p. 775), sugerindo que quando a educação é verdadeiramente comprometida com a transformação de pessoas, ela promove a democracia, capacitando indivíduos/as a se tornarem sujeitos/as autônomos/as e participativos/as na sociedade. Em outras palavras, a educação transformadora requer não apenas a transmissão de conhecimentos pré-estabelecidos, mas capacitar os/as alunos/as a pensarem criticamente, a questionarem e a participarem ativamente na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Conforme Andréia Alves e Pâmela Gimenes (2021), pode-se dizer que a gestão democrática é considerada um dos caminhos para a transformação social, já que a forma de representatividade e a tomada de decisões coletivas, por intermédio da participação e do diálogo, é o meio pelo qual a sociedade civil opina, tomando parte das decisões na esfera da educação, com vistas a obter uma educação conforme os anseios da comunidade. E é de atribuição do Estado incentivar, propiciar, edificar mecanismos e ferramentas que proporcionem a participação da sociedade em todas as instâncias da esfera educacional, cabendo à sociedade tomar parte, ter apetite político e buscar conhecer seus direitos para que possa desempenhar seu papel de maneira crítica.

A efetivação da gestão democrática é de suma importância porque visa uma formação para a cidadania, que tem como um de seus elementos basilares a participação da comunidade de forma direta e mediada por conselhos de educação intra e extraescolares de forma efetiva nas discussões, tomadas de decisão e nas ações no âmbito da educação, em busca de uma educação de qualidade social e inclusiva. Considerando que essa gestão foi normatizada na educação, sendo esse um ganho ímpar para a educação e democratização da educação brasileira, aborda-se a seguir como isso se deu ao longo dos anos, com especial atenção ao Plano Nacional de Educação, importante do planejamento educacional no Brasil.

Aportes normativos da gestão educacional

Foi a partir da década de 1980 que a gestão democrática ganhou espaço no âmbito normativo, com a CF/88. O contexto apontava um movimento que se organizava em torno de um Estado democrático. O Estado autoritário que vigorou no regime militar (1964-1985) passou a receber críticas que ganharam expressão e força em movimentos populares e na organização sindical, ansiando por transparência na atuação do Estado bem como pela democratização da sociedade e da educação pública.

A mobilização social materializada em debates, greves e manifestações públicas de diferentes setores da sociedade favoreceram a institucionalização da gestão democrática como princípio estabelecido na CF/88, Artigo 206, inciso VI (BRASIL, 1988). Foi a primeira vez que o princípio da gestão democrática ganhou status constitucional, alargando a compreensão de educação, instituindo-a como direito social inalienável. A partir dessa década, o país vivenciou um momento histórico diante da esperança de se consolidar como um Estado Democrático de Direito reconquistando espaços políticos perdidos (MORAES, 2014).

Contudo, na década de 1990, com a abertura política e a busca pela reforma do Estado brasileiro, tem-se o entendimento de que se faz necessário realizar o ajuste da gestão dos sistemas de ensino e das escolas ao modelo gerencial; isso estava em conformidade com o discurso das agências externas de cooperação e financiamento, com as estratégias políticas e financeiras que os grupos hegemônicos passaram a impor ao mundo como uma forma de promover a eficácia e a eficiência, bem como de garantir a qualidade dos serviços prestados aos/as cidadãos/ãs, objetivando a otimização da relação entre a qualidade e os seus custos (AZEVEDO, 2002). No entanto, mesmo com esse movimento, o princípio da gestão democrática foi ratificado na LDB. Ao tratar dos princípios que devem servir de base ao ensino, estabeleceu, no artigo 3º: “VIII a gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996, p. 7). Firma que as normas da gestão democrática do ensino público devem ser definidas legalmente, deixando claro em seu Artigo 14 que os sistemas de ensino realizarão a definição das normas da gestão democrática do ensino público na educação básica conforme suas peculiaridades, de acordo com os princípios de participação dos/das profissionais da educação na edificação do projeto pedagógico da escola e de participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

A participação passa a ser um princípio a ser observado quando da normatização da gestão democrática. Um pouco à frente, o Artigo 15 da referida Lei faz menção às unidades escolares de educação básica, pontuando que os sistemas de ensino as garantirão progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira, concernentes às normas gerais de direito financeiro.

Não obstante o avanço em termos de inserção da concepção de gestão democrática da educação, da participação da comunidade em espaços de decisão, bem como da autonomia, a LDB não apresenta regulamentação de sua implementação, ficando ao encargo de estados e municípios as decisões quanto à gestão educacional nos sistemas de ensino. Deixa a gestão democrática restrita ao âmbito das escolas e à participação através de conselhos e na elaboração da proposta pedagógica das escolas.

No ano de 2001, foi aprovado o primeiro Plano Nacional de Educação – PNE pela Lei nº 10.172 (PNE 2001-2011), que também reafirma a gestão democrática da educação nas escolas públicas e estabelece a definição das normas para essa gestão como um dos seus objetivos, bem como o desenvolvimento de um padrão de gestão que apresente entre

seus elementos a descentralização, a autonomia da escola e a participação da comunidade. Mas tais disposições possibilitam distintas interpretações.

A partir de 2003, com a eleição do presidente Luíz Inácio Lula da Silva, foram criados distintos instrumentos e arenas participativas para instituir controle político e social de agentes governamentais. Tanto as políticas estruturais, nas diferentes áreas, como as decisões conjunturais mais importantes são submetidas à análise da sociedade civil através de canais de interlocução com o Estado – conferências, conselhos, ouvidorias, mesas de diálogo, dentre outros –, que já consistem, na prática, em um “[...] verdadeiro sistema nacional de democracia participativa” (DULCE, 2010, p. 136).

Nesse governo foram implantadas distintas ações direcionadas à gestão da educação básica: Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares; Programa de Acompanhamento e Avaliação do PNE e dos Planos Decenais Correspondentes; Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação (Pró-Conselho); Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica; Programa de Fortalecimento Institucional das Secretarias Municipais do Semi-Árido – Proforti; Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação – Pradime; e Laboratório de Experiências Inovadoras em Gestão Educacional (ALVES, 2014; ALVES, 2015). Tais programas buscavam o fortalecimento da gestão democrática da educação no âmbito dos sistemas e das escolas brasileiras.

Vale ressaltar que, um ano antes do encerramento da vigência do PNE 2001-2011, ocorreu a Conae 2010, um importante momento de participação no processo democrático de debate sobre a educação. O evento contou com 3.500 delegados/as representando a voz de professores/as, gestores/as, técnicos/as e estudantes (BRASIL, 2010, p. 8). A realização dessa Conferência levou à deliberação sobre a criação de um Sistema Nacional de Educação – SNE e da aprovação do texto base do Plano Nacional de Educação – PNE 2011-2020.

O Documento Referência da Conae 2010 reafirmou a gestão democrática como princípio, considerando-a indispensável à garantia da educação pública de qualidade e espaço de deliberação coletiva capaz de aprimorar as políticas educacionais, enquanto políticas de Estado, devendo perpassar tanto o âmbito público quanto privado (BRASIL, 2010, p. 43). Essa gestão é concebida como espaço de deliberação coletiva, com vistas à garantia da educação pública de qualidade social, assim como de edificação de uma sociedade fundada na justiça social, na igualdade e na democracia.

Nesse cenário, o Projeto de Lei – PL nº 8.035/2010, que respondia pela proposta do novo PNE apresentada pelo MEC ao Congresso Nacional, teve uma tramitação cercada de interferências e controvérsias quanto à inconstitucionalidade de seus dispositivos, sendo acompanhado de pedidos de encontros regionais e audiências públicas, bem como solicitação de adequações financeiras e orçamentárias. De outubro de 2012 a dezembro de 2013, o referido PL ficou estacionado no circuito da Mesa Diretora do Senado e Coordenação das Comissões Permanentes. Apenas em 2014, após análise, houve sua aprovação em Plenária no Senado, sendo, a partir de então, transformado na Lei nº 13.005, aprovada em 25 de junho de 2014.

Instituiu-se, assim, o PNE 2014-2024, construído após um processo de larga discussão das questões suscitadas na supracitada Conae 2010. O objetivo do Plano era realizar a articulação do Sistema Nacional de Educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação, a fim de garantir a manutenção e desenvolvimento do ensino, em seus diversos níveis, etapas e modalidades, por intermédio de iniciativas integradas das distintas esferas federativas (BRASIL, 2014). O Plano reafirma o princípio da gestão democrática disposto na CF/88, apresentando sua promoção como uma de suas diretrizes. E em seu Artigo 9º fica claro que a gestão democrática deve ser disciplinada por meio de leis específicas ao encargo dos estados, Distrito Federal e municípios. A estratégia 7.4 coloca o controle e a avaliação das escolas como instrumento a ser considerado no processo de aprimoramento da gestão democrática. Em seguida, a estratégia 7.6 trata do apoio à gestão escolar, com a transferência de recursos, e coloca o desenvolvimento da gestão democrática associado à descentralização enquanto acompanhamento do uso desses recursos (BRASIL, 2014).

A meta 19 tem como foco a gestão democrática da educação, visando garantir condições para a sua efetivação agregada a critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a consulta pública à comunidade escolar, na esfera das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto, por um período de dois anos. Isso traz implicações no direcionamento das políticas públicas para essa gestão, uma vez que é perceptível nessa meta a associação da gestão democrática a critérios de mérito e desempenho. Para Vera Peroni e Maria Luzia Flores, o texto evoca dois mecanismos que

representam concepções diferentes e mesmo antagônicas de gestão, uma de matriz democrática e outra vinculada a modelos de viés gerencial, restando aos entes federados o desafio de implementar em conjunto critérios tão distintos, se distanciando da garantia de eleição direta para gestores firmada na Conae (2010) (PERONI & FLORES, 2014, p. 186).

As autoras também esclarecem que o termo *consulta pública* não significa necessariamente escolha de gestores/as via eleição direta.

A meta 19 apresenta oito Estratégias, que tratam de eleição de diretores/as; da criação, fortalecimentos e oferta de infraestrutura para conselhos intraescolares (Conselho Escolar, Associação de Pais e Mestres – APM e Grêmios Estudantis) e para os conselhos extraescolares (Fóruns Permanentes de Educação, Conselhos Municipais e Estaduais de Educação, Conselhos de Alimentação Escolar – CAE, Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb e demais conselhos de acompanhamento de políticas públicas); participação autônoma; formação e avaliação dos/das profissionais da educação. A participação permitida por esses mecanismos de gestão coopera com a autonomia destacada na estratégia 19.7: “favorecer processos de autonomia

pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino” (BRASIL, 2014, p. 28).

Conforme Andréia Alves e Andressa Alves (2024), ao procurar expandir a participação da sociedade nos conselhos de educação, o PNE 2014-2024 constitui-se um avanço no que concerne à possibilidade de participação da sociedade na esfera escolar e na discussão, elaboração, monitoramento e avaliação da política educacional dos sistemas de ensino, bem como no planejamento educacional dos sistemas de ensino para o decênio. Contudo, ao propor critérios de desempenho e meritocracia, a autoavaliação e a participação de pais/mães como controladores/as e fiscalizadores/as das iniciativas realizadas na escola (ALVES, ALVES & VIEGAS, 2020), o referido Plano atrela a gestão democrática a características da gestão gerencial, ressignificando a concepção de gestão democrática da educação (ALVES, 2015; OLIVEIRA, 2011).

Após um período de lutas e avanços na democratização da educação, em um contexto de implantação do PNE 2014-2024, ocorreu o golpe parlamentar contra a presidenta Dilma Vana Rousseff, em 2016. Estudos como os de Dermeval Saviani (2017), Celso Ferreti e Mônica Silva (2017) mencionam que a presidenta foi alvo de um golpe institucional de caráter jurídico, parlamentar e midiático, que reorientou as políticas públicas, promovendo maior aproximação com as ordens do mercado e ignorando as mobilizações e reclamos sociais, bem como construindo um discurso ideológico no qual o país precisaria alcançar novamente o desenvolvimento, o que justificaria medidas que abalasses a garantia dos direitos sociais. O Congresso Nacional votou o impeachment da presidenta em 2016, acusando-a de crime de responsabilidade fiscal, e seu vice, Michel Elias Temer Lulia assumiu a presidência.

Para Gaudêncio Frigotto (2018), o governo Temer representou o maior retrocesso concernente aos últimos 70 anos no campo educacional. Segundo Ivana Jinkings (2016), esse governo ilegítimo indicou quebra de um ciclo de políticas públicas que emergiram em 2003, sensíveis à demanda da sociedade civil, cedendo lugar ao reavivamento das linhas mestras do neoliberalismo.

Nessa direção, Elizângela Scaff, Andréia Gouveia e Marcos Ferraz destacam que, com a consolidação do golpe em 2016, o governo Temer deu início a um processo de contrarreformas que progridem contra “os principais direitos garantidos pela Constituição Federal de 1988, especialmente no que se refere às políticas sociais e à participação social nos processos de elaboração, acompanhamento e avaliação das políticas públicas” (SCAFF, GOUVEIA & FERRAZ, 2018, p.245).

O governo Temer assumiu um projeto cujas linhas gerais estavam no programa *Uma Ponte para o Futuro*. Destinado a cuidar da economia brasileira que estaria ‘em crise’, o programa apregoava que o obstáculo para o crescimento econômico tinha como elemento desencadeador a crise fiscal materializada em déficits elevados e no endividamento do Estado. Na busca pela solução da crise fiscal, indicava-se a mudança de leis e mesmo de

normas constitucionais. Isso parecia ser necessário, tendo em vista o discurso sobre as despesas primárias crescendo acima do PIB, por conta da CF/88, pois ela atribuía encargos ao Estado envolvendo áreas como saúde, educação e assistência social.

Nessa direção, a vinculação constitucional de receitas designadas à educação básica deveria passar por desregulamentação, acompanhada de cortes no orçamento para atender aos interesses do capital. Com o propósito de obter equilíbrio fiscal foi aprovada uma lei complementar de responsabilidade orçamentária para as devidas adaptações. Esse procedimento ganhou respaldo legal na Emenda Constitucional nº. 95/2016, que impôs o congelamento por vinte anos dos gastos com políticas públicas. Essa iniciativa do governo Temer provocou danos aos direitos sociais conquistados e garantidos via Constituição – como a educação – considerados despesas mínimas obrigatórias. Entende-se que a Emenda Constitucional nº. 95/2016 priorizou o pagamento da dívida pública em detrimento do financiamento de serviços públicos imprescindíveis.

O PNE 2014-2024 tornou-se inexpressivo com a Emenda Constitucional 95/2016, que provocou a redução de investimento e financiamento destinado à educação. Para Dourado (2019), a tônica que movimentou as ações do governo Temer foi a forte articulação entre demandas e interesses do capital com o controle do fundo público e a violação dos direitos sociais conquistados constitucionalmente.

O programa *Uma Ponte para o Futuro* desarticulou a participação popular, transferindo decisões referentes a políticas públicas ao poder de decisão do Congresso Nacional. Assim, foi revogada a nomeação de doze conselheiros/as que faziam parte do Conselho Nacional de Educação – CNE e que representavam 29 entidades civis no âmbito da educação. Com isso, o governo buscava conformar a estrutura normativa do Conselho à nova ótica do projeto político governamental que se delineava naquela conjuntura, para que fosse receptivo às propostas do MEC que, por sua vez, tinha como um dos focos de seu interesse a aprovação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Nessa conjuntura, houve o desmanche do Fórum Nacional de Educação – FNE, com a destituição de seus pares, rompendo com a construção de políticas públicas educacionais que tinham como norte o diálogo entre o governo, a sociedade civil e os movimentos da educação (FNPE, 2018). Ao estabelecer uma nova composição para o FNE de forma arbitrária, o MEC

ampliou fortemente a representação governamental e empresarial e reduziu drasticamente a participação da sociedade civil. A Portaria atribuiu ao Ministro da Educação a função de definir quem vai compor o FNE e compromete a estrutura democrática do Fórum e seus procedimentos pedagógicos, políticos e operacionais. (FNPE, 2018, s.p.).

Tal ação comprometeu o controle e o acompanhamento das ações do Estado para a execução do PNE 2014-2024. Conforme Alves e Alves (2023), o PNE 2014-2024 garantiria que os sistemas de ensino deveriam edificar mecanismos de monitoramento constante

e avaliação de seus planos de ensino, bem como a instituição de Fóruns Permanentes de Educação para tanto, com ampla participação da sociedade em seu monitoramento, avaliação, controle e acompanhamento das iniciativas do Estado na esfera educacional.

É pertinente lembrar que, em função do Decreto Executivo de 26 de abril de 2017 (revogado pelo Decreto nº. 10.810, de 2021), que alterou o PNE 2014-2024, e da Portaria nº. 577, de 27 de abril de 2017, o FNE não ocupou o espaço que deveria na realização da III Conae, ficando a Secretaria Executiva do MEC responsável por sua orientação e seu acompanhamento, esvaziando a estratégia 19.3 de seu teor de participação democrática (SAVIANI, 2017).

Tais iniciativas afetaram e desprogramaram a Conferência agendada para 2018, havendo assim um desrespeito do processo de constituição desse Fórum democraticamente construído e consolidado ao longo dos últimos anos. Esse tipo de ação denuncia o alinhamento do governo Temer a práticas antidemocráticas, reforçando as relações de dominação, retirando os direitos sociais conquistados e intensificando as desigualdades educacionais.

Nesse contexto de arbitrariedade, as entidades sociais que até então compunham o FNE renunciaram coletivamente e fundaram o Fórum Nacional Popular de Educação – FNPE, com a tarefa de pressionar o governo Temer a cumprir a implementação dos planos nacional, estaduais, distrital e municipais de educação, bem como viabilizar a organização da Conferência Nacional de Educação. Em 2018, o FNPE realizou a Conferência Nacional Popular de Educação – CONAPE/2018 visando a mobilização para a defesa do PNE e o monitoramento das metas e da análise das iniciativas que tornavam inviável a efetivação do referido Plano, principalmente a aprovação da Emenda Constitucional nº95/2016.

Nas eleições de 2018, Jair Messias Bolsonaro foi eleito presidente da República, dando continuidade às práticas de desmonte da educação. Ricardo Musse esclarece que “a coalizão eleitoral que elegeu Jair M. Bolsonaro foi composta pelos segmentos mais poderosos da política e da economia brasileiras”, sendo que a aliança que promoveu tal eleição foi balizada por duas ideias: “a) excluir ou tornar inoperante a ação da classe trabalhadora, seus partidos e sindicatos; e b) implantar um novo choque, em registro hard, de neoliberalismo” (MUSSE, 2021, p. 503).

Para Dourado (2019), as políticas do governo Bolsonaro buscaram o aprofundamento das políticas de ajustes neoliberais, incluindo o conservadorismo das políticas de educação, o desprestígio do PNE e cortes no orçamento afetando a educação.

No âmbito educacional, esse governo foi atravessado pela ausência de políticas públicas, com um direcionamento para a gestão da educação centrada na padronização do comportamento, na incorporação de valores e atitudes, o que pôde ser percebido com o lançamento do Decreto nº. 10.004 que instituiu, em setembro de 2019, o Programa Escola Cívico-Militar – Pecim, com a finalidade de “promover a melhoria na qualidade da educação básica no ensino fundamental e no ensino médio” (BRASIL, 2019). O Pecim apresenta como instrumento de medida o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb e

assume como objetivo garantir um modelo de gestão de excelência das escolas a partir da intervenção de militares (BRASIL, 2020).

Pode-se também destacar que o Pecim estabeleceu marcos para o projeto político pedagógico das Escolas Cívico-Militares – Ecim. Ao fazer isso, deixa clara a preocupação com indicadores de desempenho, relacionando qualidade da educação com desempenho no Ideb (BRASIL, 2020). Diante do exposto, é possível dizer que as exigências neoliberais são reiteradas no Programa, atrelando a eficiência da escola a critérios de excelência com a estipulação de metas de indicadores de desempenho em uma lógica de planejamento estratégico.

Emerson Godoy e Maria Dilnéia Fernandes (2021) fazem uma importante análise ao destacar que as escolas, ao aderirem ao Pecim, entregaram sua gestão “para as forças de segurança sejam elas do Exército, sejam elas da polícia militar ou corpo de bombeiro” (GODOY & FERNANDES, 2021, p. 208), ignorando o preceito posto na LDB que determina, no Artigo 14, que as normas de gestão democrática do ensino público serão definidas pelo sistema de ensino. Para a autora e o autor, essa é uma situação que não representa a democracia, uma vez que essa escola não possui

um mecanismo democrático de diálogo, de organização da gestão, de alternância por intermédio do voto direto de quem administra, além de outras instâncias escolares que exijam o mesmo tratamento, como o Grêmio Estudantil, Conselho de Escola, Associação de Pais e Mestres que merecem o mesmo prestígio democrático (GODOY & FERNANDES, 2021, p. 208).

Isso indica que no governo Bolsonaro também existiram marcas de autoritarismo, com ações que dificultaram a participação popular, com a instituição das Ecim, bem como com a intervenção na constituição do CNE, que ganhou forma legal através do Decreto s/n de 09/07/2020, excluindo desse Conselho membros como os da União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação – Undime e do Conselho de Secretários Estaduais de Educação – Consed, que tinham sob sua responsabilidade a gestão dos sistemas municipais e estaduais de educação, respectivamente. Os/As representantes excluídos/as foram substituídos/as por membros cujo perfil interessava ao Executivo federal. Esse quadro atropelou os processos de participação, interação e debate democrático entre governo e sociedade. Tais ações realizadas no período de 2016 a 2022 se tornaram um impasse para a consecução do PNE.

Sobre a meta 19 do PNE 2014-2024, o Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2024, relativo a 2023, indica que, para o provimento do cargo de diretor/a escolar, apenas 10,5% das escolas públicas brasileiras adotam a eleição associada a critérios técnicos de mérito, o que se constitui meta desse Plano. A indicação de diretores/as por parte do Poder Executivo, presente em 46,6% das escolas brasileiras, ainda é a forma mais comum de selecioná-los/las nas escolas públicas em todo o país; já a eleição de diretores/as é realizada em 17% das escolas brasileiras; apenas processo seletivo em 10,5% e concurso público em 7,6% das escolas. Isso revela que a

indicação de diretores/as pelo Poder Executivo, para que atendam aos seus ditames e não aos anseios da comunidade escolar, continua sendo uma prática expressiva no âmbito da educação brasileira.

No que diz respeito ao percentual de escolas públicas em que há colegiados intraescolares (conselho escolar, associação de pais e mestres, grêmios estudantil), prevendo a participação da comunidade escolar em órgãos colegiados como a APM ou associação de pais/mães (estratégia 19.4 do PNE); nos conselhos escolares e nos grêmios estudantis (estratégia 19.5); e estrutura e condições de funcionamento desses colegiados, esse Relatório aponta que, em 2021 havia 39 % dos órgãos intraescolares em funcionamento nas escolas.

Dessa forma, menos da metade das escolas brasileiras possui tais órgãos em funcionamento. Além disso, não há no relatório a explicitação do quantitativo de porcentagem desses 41,5% que se referem aos conselhos escolares, grêmios estudantil e APM ou associação de pais/mães, demonstrando que as estratégias 19.4 e 19.5 do PNE 2014-2024 ainda estão longe de serem cumpridas, quase no final de seu período de vigência.

No que concerne ao percentual de colegiados extraescolares, relacionado à criação e implantação dos fóruns permanentes de educação (estratégia 19.3); dos conselhos municipais e estaduais de educação, dos conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb, do CAE e do Conselho de Transporte Escolar (CTE) (estratégia 19.2), o referido Relatório informa que os colegiados foram implantados em 99,1% dos estados brasileiros, com investimentos em sua infraestrutura e capacitação de seus membros em 79,6% desses estados; como também em 84,6 % de seus municípios, com investimentos em sua infraestrutura e capacitação de seus membros em 65,4% desses municípios.

Vale dizer que, segundo o Relatório, desses colegiados, apenas os fóruns permanentes de educação não apresentam lei federal que condicionam o acesso a recursos dos programas sociais da área de educação. Mas tal normatização não faz menção à obrigatoriedade de oferta de condições, no que concerne ao seu funcionamento e quanto à qualificação do corpo de conselheiros (BRASIL, 2024). Isso mostra que a meta 19 e suas estratégias têm sido cumpridas de forma parcial, executadas em menos de 50% das escolas. Apenas as estratégias vinculadas aos colegiados extraescolares possuem um percentual próximo de sua universalização; e cabe dizer que isso se dá por conta da vinculação a recursos de programas sociais da área da educação. Essa ausência de efetivação, conjuntamente com as iniciativas dos governos Bolsonaro e Temer, que tinham em vista a diminuição de recurso para a educação, bem como uma política conservadora, antidemocrática, com resquícios autoritários e neoliberais, constitui-se em limite e impasse para a materialização da gestão democrática da educação e para a implementação desse Plano.

A construção do Plano Nacional de Educação (2024-2034)

Com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2022, emergem novas reivindicações pelos espaços de participação do coletivo social na construção das políticas públicas, havendo recomposição do FNE, no âmbito da educação, com ampliação de representantes indicados/as pelas instituições da sociedade civil, tendo em vista a realização da Conae 2024.

O FNE organizou a Conae 2024 nos anos de 2023 e 2024, já no governo Lula, no intento de assegurar “democratização, universalização, qualidade social, inclusão, igualdade, equidade e respeito a diversidade” (BRASIL, 2024, p. 10), uma vez que ela busca o diálogo para a constituição do novo Plano Nacional de Educação entre o MEC, FNE, sistemas de ensino e a sociedade brasileira, com vistas à proposição de ações educacionais que garantam o direito à educação com qualidade social. “Constitui-se em um exemplo concreto de materialização do princípio constitucional da gestão democrática e participativa” (BRASIL, 2024, p. 12).

Essa Conferência apresenta como objetivos: a avaliação da execução do PNE vigente; auxiliar na edificação do PNE, decênio 2024/2034; concorrer para a identificação dos problemas e das necessidades educacionais; e confeccionar referências para nortear a formulação e a implementação dos planos de educação estaduais, distrital e municipais, consoantes ao PNE, decênio 2024-2034, visando o fortalecimento da cooperação federativa em educação e do regime de colaboração entre os sistemas (BRASIL, 2024).

A Conae (2024) culminou no Documento Final que se constitui em base para a formulação do novo Plano Nacional de Educação, que contém os anseios da comunidade educacional brasileira. Esse Documento apresenta a gestão democrática da educação

como um processo de natureza teórico-prático, dialético, histórico, ético-político e social, que se configura como um espaço público de direito de participação social nas redes públicas e privadas e sistemas de ensino, em todos os níveis e etapas. Tal atuação deve se efetivar nos conselhos escolares, grêmios estudantis, diretórios, centros acadêmicos, comissões de mediação de conflitos e congêneres, associações de pais, mães ou responsáveis, de profissionais e trabalhadores(as) da educação, bem como junto aos órgãos de monitoramento e controle social (BRASIL, 2024, p.138).

O Documento Final da Conae (2024) reafirma a gestão democrática da educação, visando a participação da comunidade escolar e local, com autonomia e descentralização de poder. Firma como processo de provimento ao cargo de diretor/a tão somente sua eleição, excluindo o critério de mérito e desempenho, o que constitui um avanço, já que possibilita a escolha do/da diretor/a escolar exclusivamente pela comunidade. No documento, a gestão democrática tem como fim a “[...] formação humana, emancipatória, crítica, inclusiva, plural e cidadã, que garanta os direitos de aprendizagem, desenvolvimento integral e ensino” (BRASIL, 2024, p. 138). Ele também reafirma a criação e o fortalecimento

dos conselhos intra e extraescolares, bem como a criação dos Conselhos Escolares e dos Fóruns de Conselhos Escolares, estes últimos estabelecidos na Lei nº. 14.644, aprovada em 2023, que alterou a LDB prevendo tais instâncias, bem como a criação de normas para a gestão democrática da educação pelos estados, municípios e Distrito Federal, conforme seus princípios e peculiaridades.

O Documento Final apresenta proposta de uma educação emancipatória, intenta a democratização da educação, sendo uma importante proposição para a educação brasileira. Mas precisa ser defendido, com um movimento por sua inserção enquanto norte para a constituição do novo Plano Nacional de Educação, pelo fato de ter sido construído pela sociedade brasileira, apresentando propostas que tem em vista os anseios dessa sociedade e uma educação de qualidade social. Mesmo com a eleição do presidente Lula, que foi um avanço para a democratização das relações e da educação no país, há forças conservadoras e liberais no Congresso Nacional com uma proposta para a educação que vai na contramão do exposto no Documento, sendo necessária a luta da sociedade para que seus anseios sejam atendidos.

Considerações finais

A gestão democrática da educação deve levar em consideração os anseios e especificidades das comunidades escolares e locais, tendo sido garantida no marco normativo educacional com a aprovação da CF/88, garantindo avanços para a implantação de ações, principalmente a partir de 2003, com a eleição do presidente Lula.

Seu espaço no planejamento educacional brasileiro, por meio do PNE 2001-2010 e do PNE 2014-2024, reafirmou-a enquanto diretriz para a educação brasileira. No entanto, com o golpe parlamentar contra a Presidente Dilma, vieram à tona o conservadorismo, preceitos neoliberais e o autoritarismo dos governos Temer e Bolsonaro, antidemocráticos, que além de diminuir os recursos destinados à educação, destituíram membros do CNE e do FNE, reduzindo o diálogo entre Estado e sociedade.

Já a meta 19 e suas estratégias – diretores/as associados/as a critérios técnicos de mérito; participação, estrutura e funcionamento de colegiados intraescolares (conselho escolar, associação de pais/mães e mestres/as, grêmios estudantis – estabelecidas no PNE 2014-2024, voltadas para a gestão democrática da educação, foram parcialmente cumpridas em menos de 50% das escolas públicas brasileiras, tendo sido materializadas de forma universal apenas as estratégias vinculadas a recursos para a educação – criação e implantação dos fóruns permanentes de educação, dos conselhos municipais e estaduais de educação, dos conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb, do CAE e do CTE –, o que denota que, assim como esse Plano, tanto a meta quanto as estratégias se tornaram secundárias nesses governos, praticamente inexequíveis pela falta de recursos e atenção.

Tais ações constituem limites e impasses para a efetivação do PNE 2014-2024, como também para a constituição do Novo Plano Nacional de Educação, que precisará prever estratégias novamente, pela falta de universalidade no país até então.

Com a eleição do presidente Lula, ganham força novamente os espaços de diálogo entre o Estado e a sociedade, principalmente no âmbito da educação, com a instituição dos Fóruns de Conselhos Escolares e com a indicação de membros para o FNE, representantes da sociedade civil, e a determinação de sua incumbência quanto a elaboração, acompanhamento e execução da Conae. Isso é um avanço e importante proposição para a discussão do novo Plano Nacional de Educação pela sociedade.

Recebido em: 19/05/2024; Aprovado em: 24/10/2024.

Notas

- 1 Estudo apresentando parte dos resultados da pesquisa multilateral, financiada pelo CNPq, “Análise comparada das políticas educacionais nacionais em países do Mercosul: contextos, gestão, formação de professores e direito à educação”.

Referências

- AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. Reformas conservadoras e a “nova educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 40, e0225329, 2019. Disponível em: Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019225329> > . Acesso em: 12 fev. 2024.
- ALVES, Andréia Vicência Vitor. *Fortalecimento de Conselhos Escolares*: propostas e práticas em municípios sul-mato-grossenses. Dourados: Editora da UFGD, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/1899/1/fortalecimento_conselhos_escolares.pdf>. Acesso em: 01 de maio. 2024.
- ALVES, Andréia Vicência Vitor. *As formulações para a gestão da Educação Básica no Estado de Mato Grosso do Sul em interseção com as ações da União (1988-2014)*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul Campo Grande, 2015.
- ALVES, Andréia Vicência Vitor & GIMENES, Pamela Caetano. A concepção de gestão no planejamento educacional. *Revista Educação e Fronteiras*, v.11, n. esp. 1, 2021019, 2021.
- ALVES, Andréia Vicência Vitor; ALVES, Andressa Gomes de Rezende & VIEGAS, Elis Regina dos Santos. A gestão educacional nos planos de educação: do nacional ao municipal. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(1), 2020, p. 719-734.
- ALVES, Vicência Vitor & ALVES, Andressa Gomes de Rezende. O PME de municípios brasileiros fronteiriços: diagnóstico da meta para a gestão. *Estudos em Avaliação Educacional* (Fundação. Carlos Chagas), São Paulo, v. 35, e10499, 2024.

ARAÚJO, S. de. & CASTRO, A, M, D, A. Gestão educativa gerencial: superação do modelo burocrático? Ensaio: aval. políticas públicas. *Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 81-106, 2011.

AZEVEDO, J. M. L. de. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 49-71, set. 2002.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 01 de maio. 2024.

BRASIL. Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2019/decreto-10004-5-setembro-2019-789086-publicacaooriginal-159009-pe.html>. Acesso em: 2 nov. 2019

BRASIL. *Documento-final da Conferência Nacional de Educação: Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação – o Plano Nacional de Educação, Diretrizes, e Estratégias de Ação*. Brasília: SEB/MEC, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, n. 120-A, edição extra, p. 1-7.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Manual das Escolas Cívico-militares*. 1. ed. Brasília, DF: Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares, 2020. 324 p.

BRASIL. *Lei nº 14.644, de 2 de agosto de 2023*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para prever a instituição de Conselhos Escolares e de Fóruns dos Conselhos Escolares. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14644.htm>. Acesso em: 25 abr. 2024.

BRASIL. *Documento final da Conae 2024: Plano Nacional de Educação (2024-2034): política de Estado para garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável*. Brasília-DF: Fórum Nacional de Educação, 2024.

CURY, Carlos Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 23, n. 3, p. 483-495, set./dez. 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (Orgs.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 1998. p. 77-95.

DOURADO, Luiz Fernandes. Estado, educação e democracia no Brasil: retrocessos e resistências. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 40, e0224639, 2019.

DULCE, L. S. Participação e mudança social no governo Lula. In: Sader, E.; GARCIA, M. A. (orgs.). *Brasil, entre futuro e passado*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo: Boitempo, 2010.

FERRETI, Celso João & SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória n. 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr.-jun. 2017.

FÓRUM NACIONAL POPULAR DE EDUCAÇÃO – FNPE. Documento Final Plano de Lutas. *CONAPE*, 2018. Disponível em: <<https://fnpe.com.br/docs/documentos/docs-conferencia/fnpe-conape2018-documento-final-planodelutas.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Educação está nocauteada. Entrevista publicada por *EPSJV/Fiocruz*, 15-06-2018. Disponível em <<http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/a-educacao-esta-nocauteada>>. Acesso em: 20 de jan de 2024.

GODOY, Emerson Andrade de & FERNANDES, Maria Dilneia Espindola. Escolas cívico-militares: uma breve análise do decreto 10.004/19. *InterMeio*: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.27, n.54, p.197-212, jul./dez. 2021.

JINKINGS, Ivana. O golpe que tem vergonha de ser chamado de golpe. In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kin & CLETO, Murilo (Orgs.). *Por que gritamos golpe?* Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016. Coleção Tinta Vermelha.

MORAES, Ricardo Quartim. A evolução histórica do Estado Liberal ao Estado Democrático de Direito e sua relação com o constitucionalismo dirigente. *Revista de Informação Legislativa*, n. 204, nov/dez 2014. Disponível em <https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/51/204/ril_v51_n204_pdf>. Acesso em 02 set. 2022.

MUSSE, Ricardo. A educação no governo Bolsonaro. In: LIMA, Idalice Ribeiro Silva & OLIVEIRA, Régia Cistina (Orgs.). *A demolição da construção democrática da educação no Brasil sombrio*. Porto Alegre: Zouk, 2021.

OLIVEIRA, Dalila. Andrade. Das políticas de Governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. *Educação & Sociedade*, n. 32, v. 115), p. 323-337, 2011. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000200005>

PARO, V. H. *A educação, a política e a administração*: reflexões sobre a prática do diretor de escola. *Educação e Pesquisa*, v.3, p. 763- 778, set./dez.2010.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 2002.

PERONI, Vera Maria Vidal & FLORES, Maria Luiza Rodrigues. Sistema nacional, plano nacional e gestão democrática da educação no Brasil: articulações e tensões. *Educação*, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 180-189, 2014.

SAVIANI, Dermeval. *Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação*: significado, controvérsias e perspectivas – 2. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2017. – (Coleção Educação Contemporânea).

SCAFF, Elizangela Alves da Silva; GOUVEIA, Andreia Barbosa & FERRAZ, Marcos Alexandre dos Santos. O protagonismo da CNTE nas disputas pelas garantias constitucionais no campo da educação. *Revista Educação e Políticas em Debate*, vol. 7, n. 2, p. 244-262, mai./ago. 2018.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.25. p.123-140. 2009.

SOUZA, Ângelo Ricardo De. Apresentação: Gestão da Escola Pública. *Educar em Revista*, v. 34, p. 9-14, 2018.

Políticas de formação docente:

Diretrizes Curriculares Nacionais e o Complexo de Formação de Professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro

Teacher training policies:

National Curricular Guidelines and the Teacher Training Complex of the Federal University of Rio de Janeiro

Políticas de formación docente:

Directrices Curriculares Nacionales y el Complejo de Formación Docente de la Universidad Federal de Río de Janeiro

✉ DANIELY MOREIRA VIEIRA*

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – RJ, Brasil.

RESUMO: O trabalho aborda políticas de formação docente no Brasil, com foco nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica e no trabalho do Complexo de Formação de Professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro – CFP/UFRJ. Em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Conselho Nacional de Educação lançou estratégias para viabilizar a formação docente. As primeiras diretrizes surgiram em 2002, com novas versões homologadas em 2015 e 2019 e concepções bem diversas. Destaca-se o papel do CFP/UFRJ, instituído em 2018, operando como política interinstitucional para formação docente através da profissionalização em rede de formação inicial e continuada envolvendo ensino, pesquisa e extensão, em parceria com instituições públicas de ensino. Com abordagem pós-fundacional, pretende-se discutir a evolução das políticas curriculares para formação de professores/as, sentidos da formação docente, disputas envolvidas e a atuação do CFP dentro das (im)possibilidades postas.

Palavras-chave: Formação de Professores. Políticas Curriculares. Complexo de Formação de Professores da UFRJ.

* Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: <daniely.vieira@gmail.com>.

ABSTRACT: This paper addresses teacher training policies in Brazil, focusing on the National Curricular Guidelines for Basic Education Teacher Training and the work of the Teacher Training Complex of the Federal University of Rio de Janeiro – CFP/UFRJ. In 1996, with the Law of Directives and Bases of National Education, the National Education Council released strategies to make teacher training viable. The first guidelines emerged in 2002, with new versions approved in 2015 and 2019 that had very different concepts. The role of CFP/UFRJ, established in 2018, stands out, operating as an interinstitutional policy for teacher training through professionalization in a network of initial and continuing training involving teaching, research and extension, in partnership with public education institutions. With a post-foundational approach, the aim is to discuss the evolution of curricular policies for teacher training, the meanings of teacher training, the disputes involved and the work of CFP within the (im)possibilities presented.

Keywords: Teacher Training. Curricular Policies. Teacher Training Complex of UFRJ.

RESUMEN: El trabajo aborda las políticas de formación docente en Brasil, con foco en las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación de Profesores de Educación Básica y el trabajo del Complejo de Formación Docente de la Universidad Federal de Río de Janeiro – CFP/UFRJ. En 1996, a partir de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, el Consejo Nacional de Educación lanzó estrategias para facilitar la formación docente. Las primeras directrices surgieron en 2002, con nuevas versiones homologadas en 2015 y 2019 y con conceptos muy diversos. Se destaca el papel del CFP/UFRJ, instituido en 2018, que opera como política interinstitucional de formación docente a través de la profesionalización en una red de formación inicial y continua que involucra docencia, investigación y extensión, en alianza con instituciones educativas públicas. Con un enfoque posfundacional, se pretende discutir la evolución de las políticas curriculares para la formación docente, los significados de la formación docente, las disputas involucradas y el papel del CFP dentro de las (im)posibilidades planteadas.

Palabras clave: Formación Docente. Políticas Curriculares. Complejo de Formación Docente de la UFRJ.

Introdução

O objetivo deste trabalho é discutir as políticas de formação docente no Brasil que impactam diretamente os currículos dos cursos de licenciatura, com recorte nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e no trabalho do Complexo de Formação de Professores – CFP, instância responsável por gerir uma política institucional de currículo e formação docente dentro da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ.

Situando historicamente o campo de formação inicial de professores/as no Brasil, durante muito tempo os cursos de licenciatura funcionaram no modelo 3 + 1, no qual as disciplinas de natureza pedagógica eram trabalhadas apenas no último ano. Dessa maneira, após três anos de conteúdos específicos (do bacharelado) o/a aluno/a cursava um ano de formação pedagógica (disciplinas de didática e estágio supervisionado). Nesse contexto, os cursos de licenciatura caminhavam às sombras dos cursos de bacharelado, sem características próprias de currículo e formação e sem integração entre o conhecimento específico da área e o conhecimento pedagógico.

A promulgação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional trouxe novas concepções a respeito da formação de professores/as, tal como o artigo 62, que determina que a formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena. Assim, o Conselho Nacional de Educação – CNE deu início a discussões sobre uma proposta de Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior, o que resultou na homologação das Resoluções CNE/CP 01 e 02 em fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002a e 2002b). Treze anos depois, foi homologada uma nova Diretriz Curricular para Formação de Professores (Resolução CNE/CP 2, de 1º de julho de 2015; BRASIL, 2015), aprimorando a diretriz anterior e mantendo a concepção dos cursos de licenciatura com identidade própria e de formação profissional docente.

Atualmente, após a revogação da CNE/CP 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), temos em vigência uma nova Diretriz Curricular para a Formação de Professores, a Resolução CNE/CP 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), que reforça a singularidade dos cursos de licenciatura, entretanto, estabelece que os currículos dos cursos da formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular – BNCC-Educação Básica. Isso traz a discussão sobre a pressão, por parte do Ministério da Educação – MEC, para a implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC da Educação Básica, questionando uma proposta de formação baseada na aquisição de competências.

Sobre as discussões no âmbito da UFRJ, cabe trazer o trabalho do Complexo de Formação de Professores – CFP, que opera como política institucional a partir de uma proposta de formação docente pautada no conceito da profissionalização, através de uma rede articulada de formação inicial e continuada de professores/as, constituída por parcerias

entre instituições públicas de ensino e atuação em projetos e ações que envolvem atividades integradas de ensino, pesquisa e extensão.

Assumindo uma abordagem pós-fundacional (AGAMBEN, 2005; GABRIEL, 2017; LACLAU, 2011), percebemos o currículo como processo contínuo de busca, sempre aberto e sujeito a alterações e demandas das diferenças. Nessa perspectiva, nos colocamos a “pensar a diferença não de forma restrita à sua compreensão como adjetivo de termos como, por exemplo, ‘sujeito’ ou ‘conhecimento’, mas como a própria condição de pensarmos sobre sujeitos e conhecimentos” (GABRIEL, 2017, p. 524), em meio a disputas de sentidos, que no caso deste texto estão entre políticas e concepção de currículo e formação docente. Na perspectiva pós-fundacional, o currículo questiona e desafia as suposições fundacionais subjacentes às teorias hegemônicas, operando em contingencialidade e sob a impossibilidade de fechamento permanente e, de acordo com Carmen Gabriel, “a luta política se caracterizaria assim, pela busca de outras hegemonias e antagonismos em meio à iterabilidade da linguagem” (GABRIEL, 2017, p. 527).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores/as da Educação Básica

Esta seção destina-se a uma breve apresentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores/as da Educação Básica, homologadas nos anos de 2002, 2015 e 2019, com intuito de contextualizar o cenário das políticas curriculares de formação docente ao longo dos anos, bem como seus desdobramentos nos currículos dos cursos de licenciatura da UFRJ (32 ao todo)¹, utilizando as informações das grades curriculares disponíveis no Sistema de Gerenciamento Acadêmico – SIGA, bem como os levantamentos realizados pela Divisão de Ensino da Pró-Reitoria de Graduação da UFRJ sobre os processos de reformas curriculares dos cursos de licenciatura. Assim como Rosanne Dias, acreditamos que “nas análises dos textos políticos pretendemos compreender as articulações que tornará possíveis os consensos em busca da legitimidade de determinados discursos” (DIAS, 2014, p. 11).

Serão apresentadas as principais características de cada diretriz, com enfoque na discussão no campo do currículo. Utilizamos aqui a compreensão de Guy Burton (2014) para a abordagem dessas políticas, compreendendo que elas constituem “um conjunto de ações realizadas pelo Estado e formadas pela política de diferentes atores, tanto públicos quanto privados, às vezes em disputa” (BURTON, 2014, p. 319). Dentro do paradigma assumido neste estudo, entendemos que as diretrizes, enquanto políticas de currículo, foram construídas a partir de negociações e contingencialidades, por meio de estratégias e mecanismos mobilizados para manter determinados aspectos ou gerar deslocamentos. Como bem coloca Joanildo Burity, uma política curricular “não é uma trama internamente

tecida ao acaso; é uma trama tecida em torno de um desses discursos que se mostra capaz de apresentar-se em nome dos demais” (BURITY, 2008, p. 67).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), definiu uma nova organização no campo de formação de professores/as da Educação Básica. Essa nova organização gerou um trabalho no Conselho Nacional de Educação – CNE que resultou na primeira Diretriz Curricular Nacional para Formação de Professores, a Resolução CNE/CP 1/2002 (BRASIL, 2002a). Nessa proposta a licenciatura ganha integridade e identidade em relação ao bacharelado, com definição própria de currículo, rompendo com o paradigma de que a teoria antecede a prática, que perdurou por anos no campo da formação docente. Entretanto, a Resolução CNE/CP 1/2002 (BRASIL, 2002a) trazia preceitos e princípios considerados tecnicistas, baseados nas lógicas das competências, em referência às tendências neoliberais que avançaram no campo educacional, tais como a competência entendida enquanto concepção nuclear na orientação do curso (artigo 3º) e competências como elementos norteadores tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação (artigo 4º). O que pudemos observar na UFRJ é que, embora a Resolução CNE/CP 1/2002 (BRASIL, 2002a) fosse uma legislação de adequação obrigatória aos cursos, apenas 14 dos 32 cursos de Licenciatura se adequaram, sendo 12 na área de Letras, com reforma curricular única. Os outros 18 cursos optaram pelo atendimento apenas das Diretrizes Curriculares específicas, pautando a formação com foco quase exclusivo na área disciplinar espaço reduzido para a formação pedagógica (GATTI, 2019). Percebemos uma disputa de sentidos, envolvendo as concepções de formação docente e de currículo de licenciatura.

Treze anos depois, a Resolução CNE/CP 1/2002 (BRASIL, 2002a) foi revogada pela homologação da Resolução CNE/CP 2/2015 (BRASIL, 2015). Essa foi concebida a partir de amplo debate entre as Instituições de Ensino Superior – IES do país. Bernadete Gatti compreende que os fundamentos e propostas da Resolução de 2015 são pautados na síntese de justificativas e propostas de várias legislações do campo educacional, “o que sinaliza cumulatividade, sobre formação de professores ajustando-as às necessidades atuais” (GATTI, 2019, p. 46). Destacamos nela uma proposta de formação pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente (artigo 5º), reforçando um currículo em prol dos/das sujeitos/as e apresentando uma concepção de docência com o reconhecimento do/da professor/a enquanto sujeito/a histórico-social. Um ponto importante dessa resolução é a ênfase em políticas de valorização do magistério. Entretanto, embora possua um caráter formativo pautado numa concepção de currículo que possibilita a constante reflexão sobre a educação, na UFRJ apenas sete dos 32 cursos de licenciatura tinham se adequado à Resolução 2/2015 (BRASIL, 2015) antes de sua revogação.

É importante olhar para esse cenário e analisar as tensões que atravessam os currículos, bem como as relações dos/das sujeitos/as com ele. Nesse ponto, acreditamos que seja importante entender como os saberes são hegemônicos nos currículos e quais dispositivos interferem nesse percurso, reconhecendo por dispositivo “qualquer coisa que tenha a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes” (AGAMBEN, 2005 p. 13). Assim, o dispositivo é uma máquina que produz subjetivações, e o currículo de um curso de licenciatura pode ser produto e dispositivo produtor de poder. É necessário pensar na concepção de currículo, na dimensão de conhecimento e no entendimento de sujeito/a dentro do campo de formação docente. As disputas pelos sentidos de formação ainda são muito fortes dentro do campo currículo, posicionando a concepção de curso de licenciatura de forma ainda muito subjacente à concepção de curso de bacharelado. É importante estabelecer como marco temporal na UFRJ que o Complexo de Formação de Professores foi gestado na vigência da Resolução 2/2015. Vamos abordá-lo com mais detalhes na próxima seção.

No ano de 2019, após um curto período para implementação e avaliação da Resolução 2/2015, foi homologada a Resolução CNE/CP 2/2019 (BRASIL, 2019). É importante destacar o cenário político do Brasil, que acabara de passar por um golpe que resultou no impeachment da presidenta Dilma Rousseff em 2016. Somadas a isso, temos a aprovação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e a da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017; BRASIL, 2017), avançando mais um nível no projeto de educação alinhado às políticas neoliberais. As discussões apontam para o fato de que a construção da resolução não contou com a participação efetiva das Instituições de Ensino Superior – IES, que até então estavam de pleno acordo com a vigência da Resolução CNE/CP 2/2015 (BRASIL, 2015).

A concepção de formação docente na Resolução de 2019 passou a pressupor o desenvolvimento pelo/a licenciando/a das competências gerais previstas na BNCC – Educação Básica (artigo 2º), fixando 1.600 horas da carga horária dos cursos de licenciatura para o aprendizado dos conteúdos da BNCC, com a retomada de princípios contidos na Resolução CNE/CP 01/2002 (BRASIL, 2002a), através de uma formação pautada na aquisição de competências.

Na UFRJ apenas duas das 32 licenciaturas concluíram reformas curriculares pautadas na Resolução CNE/CP 2/2019 (BRASIL, 2019) até o momento, e seis estão em fase avançada de discussões para a adequação. As demais licenciaturas (24) ainda se encontram em fase inicial de discussão ou aguardando uma possível revogação da resolução. As tensões anteriormente relatadas surgem principalmente do fato de ela atrelar os currículos dos cursos de licenciatura à Base Nacional Comum Curricular – BNCC e de uma potencial adequação da formação dos/das professores/as às competências exigidas por organismos internacionais (a exemplo do Banco Mundial e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE), reforçando a percepção de como “políticas curriculares reatualizam sentidos subalternizados de docência ao reduzir o profissional

docente a um aplicador eficiente de propostas curriculares, tal como preconizado pelo pensamento pedagógico instrumental tecnicista” (GABRIEL& SENNA, 2020, p. 150). Nesse sentido, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica– BNC Formação vem como mecanismo de regulação do trabalho docente, ferindo a autonomia do trabalho do/da professor/a, uma vez que tem uma estrutura limitadora e diretiva do entendimento sobre ensino, aprendizagem e docência.

Estudos apontam que, diante do aumento do desemprego e da redução do trabalho formal, o objetivo dessa formação seria preparar os/as filhos/as da classe trabalhadora para a realidade do mercado de trabalho informal e instável. Ana Carolina Marsiglia *et al.* destacam que a BNCC traz uma perspectiva que visa adaptar alunos/as ao mercado de trabalho (MARSIGLIA *et al.*, 2017, p. 119), assim como para Stephen Ball (2005) a implementação de políticas como a BNCC e a BNC – Formação buscam instaurar uma cultura empresarial voltada para a competição, através da substituição dos sistemas ético-profissionais tradicionais nas instituições educacionais por abordagens empresariais competitivas.

É importante sinalizar que a Resolução 2/2019 (BRASIL, 2019) enfrentou forte resistência para implementação por parte das Instituições de Ensino Superior – IES. Existia uma pressão por sua revogação e pela retomada da Resolução 2/2015. Em decorrência disso, foi publicada pelo MEC a portaria nº 587, de 28 de março de 2023, que institui um Grupo de Trabalho² com a finalidade de propor políticas de melhoria para a formação inicial de professores/as. Entre as discussões, estava a proposta de formação inicial e continuada de professores/as orientada novamente pela Resolução CNE/CP 2/2015 (BRASIL, 2015). Essa disputa foi, em grande parte, pelo histórico da construção coletiva da Resolução CNE/CP 2/2015 e pelas concepções de formação de professores/as a partir de uma perspectiva de formação humana, crítica e social, com ênfase na produção do conhecimento e subjetividade docente preservada. Já a Resolução CNE/CP 2/2019 (BRASIL, 2019) não nasceu de um contexto de discussão, e as entidades representativas do campo (ANFOPE, ANPED, ANPAE e etc.) não foram convidadas a compor a equipe técnica, lugar que foi oportunamente ocupado por entidades do setor privado, num cenário de avanço de políticas de gerenciamento e performatividade, em busca de regulação da formação docente. O projeto de formação prescritiva alinhado com a BNCC retira a potência política do processo e reduz professores/as a aplicadores/as de propostas prontas.

Em meio às tensões que emergiram com a homologação da Resolução de 2019, não podemos deixar de trazer à tona a questão do curso de Pedagogia, que sofreu uma fragmentação na formação do/da pedagogo/a ao separar as áreas de atuação com conteúdos específicos, remetendo ao antigo modelo de habilitações.

Após a breve contextualização dos desdobramentos das políticas apresentadas através das Diretrizes Curriculares para formação de professores/as da Educação Básica nos anos de 2002, 2015 e 2019, seguiremos para a política de formação docente interinstitucional gestada na UFRJ, através da implementação do Complexo de Formação de Professores – CFP.

Diálogos (provisórios e contingentes) do CFP com – e contra – as políticas vigentes

O Complexo de Formação de Professores da UFRJ – CFP/UFRJ é uma política interinstitucional de formação docente e currículo, que opera a partir de uma proposta de formação pautada no conceito de profissionalização. Tal como António Nóvoa (2019), a UFRJ acreditava que os ambientes disponíveis não eram suficientes para formar professores/as, sendo necessária uma reconfiguração dos espaços formativos, que, para além da abordagem disciplinar tradicional, considerassem a escola como ambiente formador, bem como a profissionalização ao longo da formação. A partir de 2016, temos um vasto campo de estudo, discussões e ações voltados para a valorização dos cursos de licenciatura, com o objetivo de promover uma política integrada de formação de professores/as, dando centralidade e visibilidade a esse campo de atuação dentro da UFRJ e das instituições parceiras (UFRJ, 2018a). Em 2017, Antonio Novoa atuou como professor visitante na UFRJ, colaborando com a constituição de um novo arranjo institucional, a “casa comum” (NOVOA, 2017). Nesse contexto, a docência é entendida como atividade profissional, “com saberes e práticas específicas, que não podem ser reduzidos a subcategorias de conhecimentos associados a outras atividades ou profissões, com características próprias, exercida com autonomia, que deve ser construída a partir da produção e da reflexão sobre esses saberes e práticas específicos” (UFRJ, 2018b, p. 1).

O Complexo de Formação de Professores foi oficialmente instituído na UFRJ em 2018, com a aprovação da Resolução do Conselho Universitário – CONSUNI 19/2018. Ele está inserido na estrutura média da universidade, sem ligação direta ou subordinação a nenhuma unidade ou curso de licenciatura, com objetivo de promover uma integração entre os cursos de formação inicial e continuada de professores/as. Essa integração é operacionalizada a partir do Comitê Permanente, que é composto por representantes das Pró-Reitorias de Graduação – PR1, Pós-graduação – PR2, Extensão – PR5 e Políticas Estudantis – PR7; por representantes dos cursos de licenciatura e do Colégio de Aplicação da UFRJ – Cap/UFRJ; da Faculdade de Educação, dos/das estudantes e dos Programas Institucionais de Formação Docente – PIBID e Residência Pedagógica. A periodicidade de encontro do Comitê Permanente é quinzenal, e nele são discutidas propostas e diretrizes para a formação docente de forma interdisciplinar e prezando o princípio da formação enquanto profissão.

Além do trabalho do Comitê Permanente, a Resolução CONSUNI 20/2018 (Regimento do Complexo de Formação de Professores da UFRJ) instituiu instâncias nos cursos de licenciatura com a finalidade de contribuir nas propostas curriculares, na orientação e no acompanhamento das práticas pedagógicas, além da orientação dos/das alunos/as quanto ao seu percurso formativo. São elas: Núcleo de Planejamento Pedagógico da Licenciatura – NPPL, Rede de Educadores de Prática de Ensino – REP e Grupo de Orientação

Pedagógica – GOP. É importante destacar que o NPPL, instância responsável por contribuir nas questões relacionadas ao currículo, é composto por docentes e alunos/as do curso e professores/as da Educação Básica, garantindo efetiva participação de diversos/as sujeitos/as envolvidos/as nos processos de formação. Em 2023, após o período de implementação e avaliação das diretrizes e ações do CFP, foi aprovado um novo Regimento Interno por meio da Resolução CONSUNI 233/2023, que aprimora a estrutura organizacional do CFP e expande suas ações dentro da UFRJ (UFRJ, 2023).

Para António Nóvoa (2019), reconhecer a escola como espaço de formação de professores/as significa que o/a docente se faz docente nas escolas, com seus/suas colegas e seus/suas alunos/as e não só na universidade. Caminhando nesse sentido, o CFP reconhece a escola como espaço privilegiado de produção de conhecimento e aposta numa relação orgânica com ela, pautada nos princípios da horizontalidade de responsabilidades e saberes, pluralidade de ações, sujeitos/as e espaços e integração de ações de formação através de uma rede articulada de formação inicial e continuada de professores/as, constituída através de parcerias entre instituições públicas de ensino. Hoje o CFP possui convênio firmado com a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro – SME/RJ e atua em 15 escolas, com o objetivo de promover uma formação mais integrada ao trabalho docente a alunos/as dos cursos de licenciatura, para além das horas definidas para o estágio supervisionado, por meio de projetos, atividades de extensão e oficinas pensadas estrategicamente a partir das principais demandas apontadas pelas escolas, das quais destacamos as mais recorrentes: educação especial, educação infantil, alfabetização, sexualidade, gênero, saúde mental, mídias sociais, bullying, respeito e identidade, leitura e escrita, questões étnico-raciais, projetos de ciências, reforço escolar, ensino de português e ensino de matemática.

Entretanto, é importante situar que o trabalho do Complexo de Formação de Professores é atravessado por políticas curriculares e educacionais vigentes, que algumas vezes dialogam *com* as perspectivas do CFP e outras vezes dialogam *contra*, exigindo que o CFP opere em contingencialidade dentro do jogo político que está posto. De acordo com Gabriel, “a docência tem sido objeto de reflexão e de debates polêmicos que mobilizam múltiplos sentidos desse ofício em função dos diferentes interesses políticos em jogo” (GABRIEL, 2018, p. 3).

O saber docente está em constante disputa, e é necessário entender quais os saberes e como são hegemônicos na formação e nos currículos dos cursos de licenciatura. Gabriel (2017) presume que o desafio está em reconhecer a importância da discussão sobre o conhecimento no campo curricular e combater perspectivas essencialistas e deterministas na leitura do social – que mobilizam de forma consensual as concepções e políticas de currículo numa visão objetivista da realidade –, numa perspectiva que compreende que os saberes são negociáveis, discutíveis, contextualizados, reconhecendo que o conhecimento não se processa fora dos/das sujeitos/as.

[Utilizamos a] expressão *saber docente* para pensar sobre os processos de objetivação e de subjetivação que ocorrem nos currículos de licenciatura, aqui entendidos como espaço-tempo de estruturação de uma ordem discursiva organizada em meio à estratificação e à hierarquização de saberes (GABRIEL, 2018, p. 4).

Como mencionado na seção anterior, o Complexo de Formação de Professores foi gestado na vigência da resolução CNE/CP 2/2015 (BRASIL, 2015) – que trazia uma concepção de formação docente pautada no entendimento do/da professor/a enquanto sujeito/a histórico-social e ativo/ano processo de ensino-aprendizagem, bem como em sua relação com o currículo –, o que facilitou o diálogo das premissas do CFP com essas diretrizes. Já a Resolução CNE/CP 2/2019 (BRASIL, 2019) colocou em disputa o sentido de docência, ao apresentar uma proposta que subalterniza o/a professor/a, ao condicionar e reduzir a formação docente aos moldes da BNCC, afetando processos de subjetivação docente e abrindo espaço para processos de objetivação da docência. Carmen Gabriel e Bruna Senna ressaltam a importância de entender os currículos dos cursos de licenciatura

como espaços híbridos resultantes de fluxos de sentido que atravessam contextos de formação distintos – universidade e escola –, tornando-se um terreno propício para a problematização do comum ou, se preferirmos, para a construção de um comum cujas regras de uso são estabelecidas no jogo democrático da política universitária (GABRIEL & SENNA, 2020, p. 147).

Para além da disputa no cenário político existem as disputas internas sobre os sentidos de docência, currículo de cursos de licenciatura e processos de hegemonização de saberes. Cabe ao CFP atuar dentro da UFRJ, negociando com os/as sujeitos/as que compõem e constituem os cursos de licenciaturas, mobilizando discursos que reatualizam os sentidos da docência, do currículo e do conhecimento.

Currículo dos cursos de licenciatura em disputa: quais os sentidos da formação?

“Se entendermos por “currículo de licenciatura” um espaço-tempo de socialização, de qualificação e de subjetivação, a questão da objetivação e sistematização do conhecimento não pode ser secundarizada nesses debates” (GABRIEL, 2018, p. 6). Postas as concepções do Complexo de Formação de Professores, buscamos uma compreensão de currículo (como política pública e como pensamento curricular) que trabalhe com perspectivas e narrativas que dialoguem com os sentidos da docência enquanto categoria social, questionando fundamentos e percebendo que a diferença é o que permite a produção da identidade.

Ernesto Laclau (2011) acredita que as identidades sociais são construídas através da articulação de demandas e interesses políticos em torno de um conjunto de valores ou ideias que se tornam hegemônicos em determinada sociedade, salientando igualmente

que a luta política pela hegemonia pode levar a uma redução da diversidade e da pluralidade em determinada sociedade, na medida em que um conjunto de ideias ou valores se torna hegemônico. O currículo é uma construção social e política, que reflete as relações de poder e desigualdades existentes na sociedade, sendo necessária uma formação docente capaz de perceber a diferença que se inscreve nos/nas professores/as, no currículo, na escola, compreendendo a construção do conhecimento como um processo de possibilidades múltiplas de criação, significação, interrelacionalidade e produção de sentidos.

Assim, o conteúdo é entendido como fluxo de cientificidade. O conhecimento surge de forma investigativa e colaborativa, e o contexto escolar é de fundamental importância, uma vez que a formação docente se inscreve na cultura escolar. A formação se faz por dentro da profissão, e a partir do pressuposto que “o professor é aquele que ensina alguma coisa a alguém” (MONTEIRO, 2001), os sentidos de docência são reatualizados e a constituição e consolidação dos saberes escolares e acadêmicos são mobilizados a partir de diferentes discursos.

Não se trata apenas de problematizar qual conhecimento/saber selecionar, ensinar, socializar, avaliar, a fim de garantir a inscrição do licenciado na cultura profissional docente, mas da própria possibilidade de objetivar tais conhecimentos para que essas operações cognitivas possam ser realizadas (GABRIEL, 2018, p. 7).

Nesse sentido, o Complexo de Formação de Professores, enquanto agente integrante do percurso formativo, desenvolve uma política de formação docente baseada na articulação entre universidade e escola, entendendo o lugar de um “terceiro espaço” (ZEICHNER, 2010) ou uma “casa comum” (NÓVOA, 2017) na formação e na profissão docente.

A horizontalidade, a pluralidade e a integração de saberes, através da proposta das práticas docentes compartilhadas, visam romper com a dicotomia entre teoria e prática, a partir de uma visão enraizada da escola como campo de *aplicação* dos conhecimentos produzidos pela universidade. Dessa forma, os currículos de licenciatura tornam-se espaços de estruturação entre a cultura escolar e a universitária (GABRIEL & SENNA, 2020). Nesse sentido de docência, o/a professor/a não é aplicador/a de conteúdo, mas mobiliza diferentes saberes, e é importante considerar como esse “saber docente” é incorporado no currículo. Busca-se, dessa forma, observar a relação de professores/as com os saberes que ensinam (MONTEIRO, 2001). Para Maurice Tardif e Danielle Raymond, “os saberes profissionais dos professores parecem ser plurais, compostos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados” (TARDIF & RAYMOND, 2000, p. 213). Nóvoa nos ensina que “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”(NÓVOA, 1992, p. 14).

Na disputa pela ressignificação da docência, o Complexo de Formação de Professores da UFRJ assume o discurso da profissionalização, entende a organicidade dessas relações, apreende e potencializa dentro da UFRJ uma rede de formação horizontal construída a partir de trocas de conhecimentos, saberes e experiências, negociando com as políticas vigentes, muitas vezes em busca de abertura de possibilidades que desloquem os sentidos da docência nos cenários de disputas.

Considerações finais

Tendo em vista o currículo e a formação docente como pontos primordiais deste artigo, torna-se substancial compreender de que forma o currículo e as políticas (institucionais e públicas) podem inviabilizar as diferenças, como o universalismo atua na concepção de aluno/a e professor/a e como esses discursos podem dificultar a circulação da diferença. Considerando o currículo como campo de intencionalidade, torna-se relevante investigar os processos pelos quais ele é constituído e implementado, enfatizando a importância das relações com os/as sujeitos/as, as relações de poder e de diferença por ele atravessadas.

Nesse sentido, o CFP enquanto política de formação docente e currículo tem contribuído com a discussão do campo do currículo – em especial, das licenciaturas – no que tange à estruturação dos saberes docentes produzidos em diferentes espaços, tempos, por diferentes sujeitos/as, atendendo às demandas da diferença, através de uma relação outra entre universidade e escola. A potência dessa iniciativa reside na perspectiva de transformação da cultura universitária e da cultura escolar nas escolas públicas.

Recebido em: 02/04/2024; Aprovado em: 21/10/2024.

Notas

- 1 A UFRJ conta com 32 cursos de Licenciatura, dos quais 29 são presenciais e 3 semi-presenciais: Licenciatura em Artes Visuais; Licenciatura em Ciências Biológicas; Licenciatura em Ciências Biológicas (semi-presencial); Licenciatura em Ciências Biológicas (Campus Macaé/RJ); Licenciatura em Ciências Sociais; Licenciatura em Dança; Licenciatura em Educação Física; Licenciatura em Expressão Gráfica; Licenciatura em Filosofia; Licenciatura em Física; Licenciatura em Física (semi-presencial); Licenciatura em Geografia; Licenciatura em História; Licenciatura em Letras - Libras; Licenciatura em Letras: Português-Alemão; Licenciatura em Letras: Português-Árabe; Licenciatura em Letras: Português-Espanhol; Licenciatura em Letras: Português-Francês; Licenciatura em Letras: Português-Grego; Licenciatura em Letras: Português-Hebraico; Licenciatura em Letras: Português-Inglês; Licenciatura em Letras: Português-Italiano; Licenciatura em Letras: Português-Japonês; Licenciatura em Letras: Português-Latim; Licenciatura em Letras: Português-Literaturas; Licenciatura em Letras: Português-Russo; Licenciatura

- em Matemática; Licenciatura em Música; Licenciatura em Química; Licenciatura em Química (semi-presencial); Licenciatura em Química (Campus Macaé/RJ); Licenciatura em Pedagogia.
- 2 O trabalho desenvolvido pelo Grupo de Trabalho supracitado resultou na revogação da Resolução nº 2/2019 (BRASIL, 2019) e na homologação da Resolução CNE/CP nº 4/2024 (BRASIL, 2024), ainda em fase de estudo pela UFRJ e pelo Complexo de Formação de Professores, para orientação aos cursos de licenciatura.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. *O que é um dispositivo*. UFSC: Outra Travessia, 2005, p. 9-16.
- BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.
- BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 23 dez. 1996.
- BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002a*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2002a.
- BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002b*. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2002b.
- BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2, de 1ª de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2015.
- BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019.
- BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2024.
- BURITY, Joaílto A. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, Daniel & RODRIGUES, Léo Peixoto. (Orgs.). *Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau*. Porto Alegre: Edipucrs, 2008. p. 35-51.
- BURTON, Guy. Teorizando o Estado e a Globalização na política e políticas educacionais. *Praxis Educativa*, 2, 2014, p. 315-332.
- DIAS, Rosanne Evangelista. "Perfil" profissional docente nas políticas curriculares. *Revista Teias*, [S. l.], v. 15, n. 39, p. 9-23, 2014. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24479>> Acesso em: 1 abr. 2024.
- GABRIEL, Carmen Teresa. Conteúdo-rastro: um lance no jogo da linguagem do campo curricular. *Currículo Sem Fronteiras*, v. 17, p. 515-539, 2017.

GABRIEL, Carmen Teresa. Objetivação e subjetivação nos currículos de licenciaturas: revisitando a categoria saber docente. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, p. e230071, 2018.

GABRIEL, Carmen Teresa & SENNA, Bruna. Complexo de formação de professores: espaço-tempo produtor de políticas de currículo. *Série-Estudos*, Campo Grande, MS, v.25, n. 55, p. 133-153, set./dez. 2020.

GATTI, Bernardete Angelina *et al.*. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: Unesco, 2019.

LACLAU, Ernesto. Sujeito da Política, política do sujeito. In: LACLAU, Ernesto (Coord.). *Emancipação e Diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011, p. 81-105.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão *et al.* A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. *Germinal: marxismo e educação em debate*, v. 9, n. 1, p. 107-121, 2017.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. *Educação e Sociedade*, ano XXII, nº 74, abril/2001.

NÓVOA, António. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, António (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote – Nova Enciclopédia, 1992.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-33, dez. 2017.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educação & Realidade*, 44(3), 2019.

TARDIF, Maurice & RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, ano XXI, no 73, dezembro/00, p. 209-244.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Complexo de Formação de Professores. *Termo de Referência*. UFRJ, 2018a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. *Resolução CONSUNI nº 19 de 20 de dezembro de 2018*. Institui o Complexo de Formação de Professores na Estrutura Média da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018b

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. *Resolução CONSUNI nº 233 de 18 de setembro de 2023*. Aprova o Regimento do Complexo de Formação de Professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2023.

ZEICHNER, Kenneth. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

Práticas educativas na Educação em Tempo Integral: *análise das contribuições pedagógicas de Anton* *Semiónovitch Makarenko*

Educational practices in Full-Time Education:
analysis of Anton Semenovitch Makarenko's pedagogical contributions

Prácticas educativas en la Educación de Tiempo Completo:
análisis de las aportaciones pedagógicas de Anton Semiónovitch Makarenko

INÊS ROSELI SOARES TONELLO*

Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná, Francisco Beltrão – PR, Brasil.

CLÉSIO ACILINO ANTÔNIO**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão – PR, Brasil.

RESUMO: Este artigo é um recorte de uma pesquisa de mestrado que teve como foco principal analisar as contribuições pedagógicas de Anton Semiónovitch Makarenko nas práticas educativas coletivas de formação de estudantes na Educação em Tempo Integral – ETI. É resultado de uma pesquisa bibliográfica, teórico-conceitual, com abordagem fundamentada na concepção teórico-metodológica do materialismo histórico e dialético, sendo possível situá-la numa perspectiva marxista de análise, a partir da relação entre o objeto, o problema de pesquisa e o pensamento socialista de Makarenko. Implicou em reflexões sobre práticas educativas na formação omnilateral do ser humano em tempo escolar ampliado, para garantir qualidade diferenciada na educação integral dos/das sujeitos/as. Com esta pesquisa almejou-se incentivar profissionais da educação para o comprometimento junto à formação para coletividade.

* Mestrado em Educação. Professora de Educação Especial na Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná. *E-mail:* <iroselist@hotmail.com>.

** Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. *E-mail:* <clesioaa@hotmail.com>.

Palavras-chave: Educação em Tempo Integral. Makarenko. Práticas educativas coletivas.

ABSTRACT: This article is an excerpt from a master's research that focused mainly on analyzing Anton Semenovitch Makarenko's pedagogical contributions regarding collective educational practices for training students in Full-Time Education – ETI. This is the result of a bibliographical, theoretical-conceptual research, with an approach based on the theoretical-methodological conception of historical and dialectical materialism, and can be situated in a Marxist perspective of analysis, based on the relationship between the object, the research problem and Makarenko's socialist thinking. This paper implied reflections on educational practices in the comprehensive training of human beings in extended school time to ensure differentiated quality in the integral education of the subjects. This research aimed to encourage education professionals to commit to training for the collectivity.

Keywords: Full-time Education. Makarenko. Collective educational practices.

RESUMEN: Este artículo es un extracto de una investigación de maestría cuyo foco principal fue analizar los aportes pedagógicos de Anton Semiónovitch Makarenko en las prácticas educativas colectivas para la formación de estudiantes en la Educación de Tiempo Completo – ETI. Es resultado de una investigación bibliográfica, teórico-conceptual, con un enfoque basado en la concepción teórico-metodológica del materialismo histórico y dialéctico, permitiendo ubicarlo en una perspectiva de análisis marxista, basada en la relación entre el objeto, el problema de investigación y el pensamiento socialista de Makarenko. Ello implicó reflexiones sobre las prácticas educativas en la formación omnilateral de seres humanos en el tiempo escolar extendido, para garantizar calidad diferenciada en la formación integral de los/as sujetos/as. Esta investigación tuvo como objetivo incentivar a los profesionales de la educación a comprometerse con la formación para la colectividad.

Palabras clave: Educación de Tiempo Completo. Makarenko. Práticas educativas colectivas.

Introdução

O tempo ampliado na escola embasa a reflexão sobre a formação dos/das estudantes que almejam práticas educativas para potencializar o desenvolvimento integral, a partir da organização escolar e pedagógica que contemple uma formação diferenciada. Com o objetivo de formar sujeitos/as em todas as dimensões de desenvolvimento do ser humano, integrados/as à sociedade onde vivem, a Educação em Tempo Integral – ETI pode ser um espaço para potencializar a capacidade organizativa e oferecer a educação plena que forme estudantes preocupados/as com a inclusão de todos/as, com olhar solidário e responsável voltado para a coletividade. Anton Semiónovitch Makarenko sugeria a criação do “homem novo”, capaz de servir a sociedade; com seu trabalho fundamentado em Vladimir Lênin e Karl Marx, via na “instrução” dos/das educandos/as uma formação capaz de atender às necessidades educacionais propostas pelo Estado capitalista. Diante disso, parece ser fundamental um estudo aprofundado em Marx, com olhar para a obra makarenkiana, vislumbrando ações educativas para a contemporaneidade.

Este estudo tem o propósito de incentivar a comunidade escolar a conhecer as contribuições pedagógicas das práticas educativas coletivas, propostas por Makarenko para a formação humana integral, ao mesmo tempo em que busca analisar a organização escolar da ETI a partir dessas práticas; e ainda, busca valorizar a função do/da professor/a enquanto sujeito/a que ensina para além do processamento de informações, tornando estudantes capazes de compreender e criar condições para a transformação da sociedade. É um desafio grande, mas é necessária a provocação para possibilitar reflexões que se fundamentam na pedagogia makarenkiana e possam contribuir para a formação desses/as sujeitos/as.

No processo de pesquisa algumas indagações constituíram problematizações acerca da organização escolar e pedagógica em ETI, relacionadas às contribuições pedagógicas makarenianas das práticas educativas coletivas, como: a) as escolas de ETI podem oferecer a estudantes uma formação para o desenvolvimento da coletividade nas relações escolares? b) quais propostas pedagógicas em ETI estimulam a coletividade nas escolas com tempo ampliado? c) quais os procedimentos pedagógicos das práticas educativas coletivas para as escolas de ETI? d) em que medida a proposta de educação para a coletividade de Makarenko pode contribuir para a organização de práticas coletivas nas escolas de ETI? São questionamentos, de modo geral, sobre a educação de estudantes em tempo ampliado e sobre a possibilidade de se utilizarem contribuições de educadores/as – de Makarenko, como de outros/as socialistas – para valorizar as práticas educativas coletivas nos espaços educacionais. Práticas que possam contribuir com propostas pedagógicas que desenvolvam coletividade, valorização do/da outro/a, autonomia, respeito e igualdade de direitos e a disciplina na formação dos/das estudantes em escolas de ETI

com tempo ampliado, corroborando a formação integral a partir das contribuições pedagógicas do pedagogo soviético.

Conforme afirma Marx, “a classe trabalhadora [...], sabe que para atingir a sua emancipação, [...] terá que passar por longas lutas, por uma série de processos históricos que transformarão as circunstâncias e os homens” (MARX, 2011, p. 60). Essa transformação passa também pela educação e pelo tempo ampliado na escola, conseqüentemente, sugere-se que há possibilidades de diferentes práticas educativas que influenciam a formação dos/das sujeitos/as. No entanto, pensar a escola de ETI utilizando pensadores socialistas que tiveram ampla experiência na construção do “homem novo” a partir do trabalho coletivo, como Makarenko, auxilia a construção de sujeitos/as que pensem e vivam a coletividade. Para tanto, nos parece que é importante um estudo de Marx, ampliando o conhecimento, principalmente na relação entre trabalho produtivo e educação, aproveitando tais ensinamentos para fortalecer a educação contemporânea, especialmente com mais tempo na escola, tomando como exemplo o trabalho desenvolvido na pedagogia makarenkiana.

Com fundamento nos pensamentos marxistas, a formação integral desenvolve a capacidade de autonomia e a possibilidade de mudar sua postura perante o atual sistema social e político, com o objetivo de interferir no processo social que forja as desigualdades impostas pelo capitalismo. E para a educação, cabe fazer seu papel com a formação de sujeitos/as críticos/as e autônomos/as, capazes de pensar na coletividade e de agir em prol dos interesses também coletivos. De acordo com David Harvey, “qualquer projeto para mudar o mundo exigirá igualmente uma transformação em si [...] o próprio capital cria as possibilidades para transformação” (HARVEY, 2020, p. 24), confirmando a importância da proposta makarenkiana de trabalhar com a coletividade para possibilitar que seus/suas acolhidos/as se tornem pessoas responsáveis consigo, com os/as outros/as e com seu país, e junto a isso, se tornem “pessoas felizes”.

A abordagem metodológica que embasou esta pesquisa se fundamenta na concepção teórico-metodológica do materialismo histórico e dialético, sendo possível situá-la numa perspectiva marxista de análise, a partir da relação entre o objeto, o problema de pesquisa e o pensamento socialista de Makarenko. Para essa concepção teórica, as formas de pensar estão intimamente ligadas às mudanças da realidade concreta e social, que dessa forma move o mundo através de ações materializadas, ou seja, das relações concretas. Conforme José Luís Sanfelice, Marx “aponta que a pesquisa científica consiste em um esforço de transformação do mundo para que ele fique mais adequado aos interesses dos seres humanos” (SANFELICE, 2005, p. 86). Logo, espera-se que haja um método que possibilite uma boa reflexão acerca da realidade social, em movimento contínuo de contradições, para a análise que responda aos objetivos e às inquietações acerca de problemas nela situados.

A partir da necessidade de conhecer mais o que se pesquisa sobre a ETI, realizou-se uma busca de dissertações e teses publicadas no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq e de bibliotecas digitais de universidades do Sul do Brasil. O critério de seleção dessas produções foi definido a partir das informações e reflexões relativas à formação dos/das estudantes em escolas de ETI. Objetivou-se, assim, um recorte temático geral para tal levantamento, ou seja, saber se tais pesquisas analisaram ou consideraram as contribuições pedagógicas de Makarenko, especificamente suas práticas educativas coletivas para a organização escolar em ETI. A importância de examinar os estudos científicos já realizados sobre a ETI norteou a análise de indicativos para a compreensão da formação educacional de estudantes nas escolas que implementam a ETI, considerando que tais resultados possam contribuir sobre as relações potenciais das proposições makarenkianas.

No processo de sistematização das pesquisas sobre ETI prestou-se atenção em alguns elementos teóricos para identificar sua relação com as propostas pedagógicas makarenkianas: como as escolas de ETI oferecem formação para o desenvolvimento da coletividade nas relações escolares? Existem propostas pedagógicas que estimulem a coletividade nas escolas com tempo ampliado? Quais e como são os procedimentos pedagógicos das práticas educativas coletivas presentes nas escolas de ETI estudadas?

As dissertações e teses examinadas, produzidas entre 2006 e 2019, analisam experiências escolares em ETI do Paraná, Santa Catarina e do Rio Grande do Sul. Foram examinadas quatro teses e 21 dissertações; constatamos que em nenhuma delas estão presentes as contribuições pedagógicas de Makarenko, mas foi possível observar que muito se pesquisou sobre políticas educacionais, implantação e implementação de escolas com tempo ampliado.

A abordagem sobre as contribuições pedagógicas de Makarenko e as práticas educativas coletivas são um importante arcabouço teórico de pesquisa e pedagógico para a educação escolar em ETI, um indicativo para aprofundar as reflexões das propostas makarenkianas para a formação de pessoas comprometidas com a convivência social coletiva, com direitos, deveres e o compromisso de construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O primeiro momento do artigo reflete sobre os elos entre a escola de ETI e a educação integral, com objetivo de analisar a formação dos/das estudantes na organização pedagógica e escolar da ETI. O segundo momento traz reflexões sobre a pedagogia makarenkiana, com elementos de sua experiência pedagógica junto a educandos/as e trata de sua prática de ensinar e compreender a educação, bem como da herança que deixou a educadores/as do mundo todo, o que lhe rendeu o título de *pedagogo do coletivo*. O terceiro momento aborda as contribuições que o pedagogo soviético pode proporcionar à educação na contemporaneidade, na perspectiva de promover a formação integral do estudante da ETI.

Escola de ETI e a educação integral

A palavra integral, de acordo com Lúcia Bonino (2011), vem do latim *integrare*, que significa “tornar inteiro, fazer um só”, com origem em *integer* que quer dizer “inteiro, completo, correto”. Ao prefaciá-la obra de Moacir Gadotti, *Educação Integral no Brasil*, Paulo Roberto Padilha se refere à educação integral como: “é, enfim, acreditar no ser humano e na sua capacidade de viver e conviver de forma harmoniosa e respeitosa com as diferentes formas e manifestações de vida no planeta” (PADILHA, 2009, p. 8). Voltando ao entendimento da palavra *integral* na ETI, é possível compreender essa proposição como *escola de tempo ampliado*, onde acredita-se que, com mais tempo, estudantes receberão uma formação completa, que abranja todas as dimensões humanas. Logo, pressupõe-se que essa educação está atenta à formação dos/das estudantes em sua totalidade, para assim planejar e organizar práticas educativas que a promovam em sua integralidade.

A proposta educacional de ETI existe há muito tempo. Vitor Paro *et al.* (1988) afirmam que na década de 1920 surgiram os primeiros elementos para a efetivação das propostas de ETI no Brasil. A educação brasileira, no período de 1920 a 1960, teve grande contribuição de Anísio Teixeira defendendo a democracia, a ciência e primando pela formação humanista na escola. Na década de 1950, esse educador inaugurou a Escola Parque com a finalidade de ampliar o tempo escolar de crianças e adolescentes e promover condições para o desenvolvimento dos/das aprendizes a partir da ETI. Ele defendia que a escola precisava de mais tempo para ensinar as crianças, porém, sua concepção de uma formação integral estava vinculada às concepções liberais, visando “à ampliação das funções da escola e seu fortalecimento como instituição” (CAVALIERE, 2007, p. 2).

No Brasil, a ETI se expandiu a partir da década de 1980, buscando ampliar o tempo escolar dos/das estudantes com a criação dos Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs no Rio de Janeiro, por Darcy Ribeiro. De acordo com Ana Maria Cavaliere (2007), no início do século XXI, com base no artigo 34 da LDB/96, houve uma adesão significativa do sistema público de ensino ao aumento do tempo escolar. De acordo com a autora, essa ampliação precisa ser bem aproveitada, pois “um passo inicial parece ser a análise do tempo de escola em sua dimensão sociológica, ou seja, na dimensão que o compreende como tempo social” (CAVALIERE, 2007, p. 1017). Além disso, os/as estudantes de ETI convivem com colegas e professores/as, o que é significativo e tem uma grande importância na aquisição de conceitos e habilidades para a convivência em comunidade.

Com o propósito de entender os elementos educativos presentes no atendimento a estudantes através do fortalecimento da educação em tempo ampliado, Gesuína Leclerc e Jacqueline Moll afirmam que “a Educação Integral é o modo de retomar o sentido desse ‘crescimento orgânico, humano’, associado às múltiplas dimensões do desenvolvimento humano” (LECLERC & MOLL, 2012, p. 93) e fazem a análise dos programas de governo, como o Programa Mais Educação – PME¹, estruturado com viés de enfrentamento das

dificuldades sociais e defasagens educacionais através da implantação de escolas de ETI. Ou seja, um programa que teve a finalidade de ampliar os investimentos em ETI com o “desenho de uma estratégia indutora, de caráter nacional e comprometida com sua exequibilidade conceitual e sustentabilidade em seu financiamento foi realizado” (LECLERC & MOLL, 2012, p. 97), subsidiando a ampliação do tempo escolar. Em 2016 foi substituído pelo Programa Novo Mais Educação – PNME, com alterações na concepção de educação.

Muito embora os documentos oficiais apontem para a garantia da formação integral dos/das estudantes, essas escolas são criticadas por atenderem às dificuldades socioeconômicas de famílias de baixa renda, que deixam seus/suas filhos/as aos cuidados da educação com tempo ampliado, enquanto desempenham suas funções de labor. Entretanto, não há como deixar de constatar uma intencionalidade política, via ETI, em melhorar os índices das avaliações externas com maior tempo escolar. Conforme Tatiana Torres, “necessita-se salientar que a escola não deve ter como objetivo preparar crianças e adolescentes para a realização de avaliações, mas, sim, a formação de cidadãos críticos” (TORRES, 2019, p. 281).

No contexto em que se reflete sobre a possibilidade da escola de ETI influenciar a vida das pessoas por meio de uma formação escolar mais aprimorada, possibilitada por práticas educativas em tempo ampliado, Paro *et al.* afirmam que “há o perigo de se superestimar o poder da escola na transformação da sociedade, acreditando que ela possa, por si, mudar o rumo da ordem social vigente” (PARO *et al.*, 1988, p. 222). De modo acrítico, é isso que se espera da escola em relação à formação dos/das estudantes, pois, acredita-se, se ficam mais tempo estudando, as práticas educativas em tempo ampliado proporcionariam melhor aprendizagem. Porém, com a responsabilidade imposta à escola de ETI, como a tantas outras além dela, os poucos recursos, inclusive humanos, e a tarefa de sanar muitas mazelas deixadas por tantas contradições sociais, se sobrepõem a uma qualidade do trabalho escolar para formar o/a cidadão/ã com integralidade. Dessa forma, a Educação em Tempo Integral não garante a oferta da Educação Integral.

Diante das dificuldades que influenciam a qualidade da educação, ampliar o tempo é uma iniciativa significativa quando compreendida como necessidade de qualidade na formação do/da estudante, não minimizando essa oferta ao acolhimento de situações de vulnerabilidade e risco social. Por isso, é importante pensar a escola com tempo ampliado de maneira diferenciada, com práticas educativas para a formação integral. Consequentemente, “pensar a escola na perspectiva da educação integral requer, portanto, superar com as práticas convencionais, limitadas e unilaterais de formação” (SOUZA & ANTÔNIO, 2016, p. 285). Ou ainda, que

A escola poderia ser um laboratório de ação-aprendizagem em vez de um parlatório de lições distantes. Um laboratório de práticas, de intervenções sobre o real. Para que a relação pedagógica desde a infância seja um laboratório de ação-aprendizagem será necessário reconhecer as aprendizagens acumuladas na pluralidade de ações, intervenções para mudar sua precária e injusta realidade. Sua cultura ativa é apreendida no seu viver mais fora do que dentro da escola. O que fazer para que essa cultura ativa seja reforçada dentro da escola? (ARROYO, 2013, p. 258).

Miguel Arroyo reflete sobre a maior disponibilização de oportunidades de estudo dentro das escolas, nas quais se valorize o/a estudante a partir do conhecimento que tem e em que a escola poderá educar, permitindo a formação integral de sujeitos/as. Na perspectiva de aproveitar o tempo escolar da ETI tornando-a um espaço capaz de formar o indivíduo integralmente, Verônica Branco aponta “que escola, família, comunidade e instituições sociais organizem-se como uma comunidade de aprendizagem” (BRANCO, 2009, p. 36). Com isso, a escola vai a fundo no conhecimento de cultura, modo de vida, problemas e curiosidades da comunidade, buscando os saberes do lugar onde se insere, estabelecendo laços que permitam ampliar a formação dos/das estudantes que atende, sem romper com os princípios de sujeito/a histórico/a.

De acordo com Torres, sugere-se lutar por uma escola que ofereça “uma formação ética e cultural que lhes possibilite uma convivência cidadã”, além dos conhecimentos científicos necessários à formação (TORRES, 2019, p. 281). Ainda conforme a autora, propõe-se formar o/a estudante para a vivência em coletividade, uma vez que as práticas pedagógicas denunciam a inexistência de propostas educacionais que envolvam os/as estudantes no compromisso de trabalhar de forma mútua e colaborativa. Contudo, observa-se que a formação ideal passa pela integralidade, ou seja, com o desenvolvimento em todas as dimensões humanas, que aprimore a capacidade intelectual com conteúdo científico construído pela humanidade, novos conhecimentos e a evolução na capacidade de convivência em sociedade.

As possibilidades de a ETI ser promotora de um diferencial na formação dos/das estudantes, através de um trabalho que vai muito além das práticas da escola convencional, está ligada ao fato de não permitir que a proposta educacional seja absorvida por questões que competem a outras políticas públicas, como a assistência social, por exemplo. Para que haja essa diferença na aprendizagem, a proposta pedagógica em ETI precisa estar voltada ao ensino integral dos/das sujeitos/as, permitindo a escolaridade significativa centrada na finalidade principal, que é o desenvolvimento do/da estudante. Isto significa a construção coletiva, a constante avaliação e implementação do projeto político-pedagógico e das atividades educativas, intervindo com práticas consistentes, promotoras da apropriação do conhecimento e capacidades de forma diferenciada, compondo a organização do trabalho pedagógico. Compreende-se que o tempo escolar ampliado se justifica a partir da educação fundamentada no desenvolvimento integral do/da estudante, no qual o ensino e a aprendizagem são o objetivo maior.

Makarenko, a educação integral e a coletividade na formação escolar

No contexto das práticas educativas makarenkianas a educação integral recebe a influência da perspectiva da “educação omnilateral”, como aquela originária do pensamento marxiano (GADOTTI, 2009). Marx não deixou uma definição específica sobre

educação nem mesmo sobre omnilateralidade, porém, seus escritos vão definindo esses aspectos voltados à educação e à formação humana, com foco na emancipação do ser humano, capaz de utilizar-se do “trabalho socialmente útil, aquele que resulta em produtos ou serviços necessários ao desenvolvimento da sociedade” (KRUPSKAYA, 2021, p. 152). Logo,

O homem omnilateral não se define pelo que sabe, domina, gosta, conhece, muito menos pelo que possui, mas pela sua ampla abertura e disponibilidade para saber, dominar, gostar, conhecer coisas, pessoas, enfim, realidades – as mais diversas. O homem omnilateral é aquele que se define não propriamente pela riqueza do que o preenche, mas pela riqueza do que lhe falta e se torna absolutamente indispensável e imprescindível para o seu ser: a realidade exterior, natural e social criada pelo trabalho humano como manifestação humana livre (SOUSA, 1999, p. 2).

O debate sobre a educação omnilateral é necessário para o entendimento da educação contraposta à unilateralidade formativa para a sociedade capitalista. Conforme Mario Manacorda, para Friedrich Engels a educação oferecida pela classe burguesa aos filhos e filhas da classe trabalhadora era de categoria inferior, insignificante, levando “à atrofia intelectual”, com a finalidade de alienar e manter o ser humano na condição de um apêndice da máquina, tornando-o invisível, “incapaz de fazer algo de independente, intelectual e fisicamente reduzido a trapos” (MANACORDA, 2017, p. 82). Para Manacorda, Marx aponta “uma práxis educativa que se funde sobre um modo de ser que seja o mais possível associativo e coletivo no seu interior e, ao mesmo tempo, unido à sociedade real que o circunda” (MANACORDA, 2017, p. 84). Dessa forma, a escola estaria incumbida não apenas de ensinar conhecimentos já construídos e presentes em currículos escolares de interesse da burguesia, mas de educar estudantes na capacidade de pensar e tomar decisões. Compreende-se que no lugar da adaptação e do adestramento, a práxis educativa procura desenvolver a autonomia e a capacidade de resistência à dominação. É uma perspectiva de pensamento na qual as práticas educativas makarenkianas tornam-se significativas para subsidiar as reflexões acerca da formação integral dos/das estudantes das escolas de ETI.

Makarenko, no contexto da influência dos revolucionários russos contra o tzarismo, passa a organizar sua pedagogia na expectativa de formar pessoas com valores éticos voltados ao respeito para com os/as outros/as. De acordo com Cecília da Silveira Luedemann, “a pedagogia de Makarenko cresceu no solo fértil dos movimentos revolucionários antitzaristas e socialistas, expressando em cada fase de sua experiência educacional as contradições desses períodos” (LUEDEMANN, 2017, p. 11). Para Makarenko, só era possível criar o “homem novo” quando este tivesse a capacidade de estar inserido em sociedade e, com este pensamento, trabalhar com a coletividade. Para o autor, o ser humano só pode se tornar diferente quando se transforma pensando no coletivo e quando se coloca na sociedade não só pelos seus desejos, mas preocupando-se com o que está a sua volta.

Segundo Luedemann, a pedagogia de Makarenko foi exercida no período da Revolução Russa (outubro de 1917), quando muitas crianças órfãs e fragilizadas foram “reeducadas para assumirem o comando de suas próprias vidas e da sociedade socialista” (LUEDEMANN, 2017, p. 11). Logo, as práticas educativas makarenkianas são referência para educadores/as que atualmente desejam e se propõem a enfrentar as dificuldades para educar o ser social com a promoção das relações interpessoais, de forma ética, fundamentadas em valores humanitários.

No início do século XX, Makarenko buscava delinear possibilidades que viessem acrescentar algo na educação e na formação dos/das estudantes. Deparava-se com situações difíceis e questionava-se: como educar e por onde começar? A partir daí, ajudou a pensar qual é o verdadeiro papel da escola, qual é o papel da educação formal e da família na constituição de uma sociedade comunista, fragilizada, empobrecida e com a grande maioria de seus membros analfabetos/as. Diante de tantas contradições sociais, foi importante questionar como a escola se estrutura e como a família se organiza diante de uma sociedade fragilizada para pensar a ordem social da comunidade e, com este legado “é considerado um dos maiores educadores soviéticos e um dos expoentes da história da educação socialista” (ROSSI, 1981, p. 9).

Makarenko escreveu vários livros, mas se destacou pela obra *Poema Pedagógico*, na qual conta como foi sua experiência de educar crianças, adolescentes e jovens em conflitos na vida em sociedade. Nesse romance, traz uma riqueza de detalhes de suas ações e das atitudes dos/das estudantes envolvidos/as, escrevendo a partir da narração pormenorizada e enriquecida com falas da época, tanto dos/das educandos/as, como dele e de autoridades educacionais. Com essa obra, sua pedagogia torna-se conhecida mundialmente e atribuiu-lhe o título de “pedagogo do coletivo”. O educador tinha amor pelo trabalho desenvolvido para a formação dos/das estudantes, preocupando-se com a educação das crianças e com o comprometimento de pais/mães neste processo, características de um pedagogo disposto a enfrentar situações desafiadoras e lidar com alegria na proposta de construir o protagonismo social. Apresentava aos pais e às mães questões de responsabilidade paternas e maternas, fazendo-os/as refletir sobre seus compromissos com a educação, possibilitando um desenvolvimento primoroso das crianças.

Os pensamentos educativos makarenkianos tiveram influências marxistas e leninistas, tendo sido organizados principalmente por atividades coletivas. Apresentavam características como disciplina, capacidade de comando e subordinação consciente, responsabilidade e valorização do trabalho. O individualismo não era estimulado junto a ‘seus/suas comandados/as’, pois, “no sentido lato, coletivismo significa solidariedade do homem para com a sociedade e sua antítese é o individualismo” (MAKARENKO, 1981, p. 68).

Em relação aos princípios da pedagogia makarenkiana, o/a estudante era elemento ativo no processo educacional, de quem era exigido esforço na aprendizagem, sendo que com o estudo e o trabalho deveria desenvolver-se intelectualmente e adquirir o

sentimento de pertencimento ao grupo, com objetivo de formar-se um “novo homem”. Para Makarenko, o/a estudante precisa se dedicar aos estudos e ser respeitado/a, princípio fundamental em sua pedagogia, ou seja, a necessidade de se exigir ao máximo do/da estudante e respeitá-lo/la ao máximo também. O pedagogo soviético afirmou que “acreditamos que a educação comunista é uma boa educação, que o comportamento comunista é um bom comportamento [...] às vezes nos deparamos com a seguinte opinião: ele é uma boa pessoa, portanto, consideramos que ele tem uma educação comunista” (MAKARENKO, 1977, p. 21). Com isso ele valorizava os ensinamentos de Lênin, ao afirmar que a exploração deveria ser destruída através da moralidade. Portanto, o/a educando/a precisava receber uma boa educação comunista.

Além de ser exigente, o pedagogo defendia o respeito mútuo, pelo qual o/a educador/a estivesse aberto/a para dialogar com o/a educando/a, ouvi-lo/la, tirar-lhes dúvidas e também que estivesse atento/a aos problemas pessoais, mostrando que se preocupava com o bem-estar de todos/as. O reconhecimento como o pedagogo da coletividade veio de seu desempenho e seus ensinamentos como educador, que deveria “comportar-se de tal maneira que cada movimento seu eduque, e deve saber sempre, a cada momento, o que quer e o que não quer, se o educador não sabe disso, quem poderá educar?” (MAKARENKO, 1977, p. 136).

Em sua pedagogia, Makarenko chega à conclusão que, para obter sucesso em determinadas situações é necessário envolver todos/as os/as estudantes no mesmo propósito, através de conversas, para que o comportamento de alguns adeque-se ao esperado por todos. Dessa forma, ele chama a atenção para o fato de não somente conversar com um/uma estudante individualmente, mas fazer a conversa em grupo, no qual todos/as colaborem para a mudança do comportamento indesejável e, assim, um/uma apoie o/a outro/a. As crianças, adolescentes e jovens precisam ser educados/as, segundo o autor, para ter atitudes dignas, conviver e trabalhar de forma organizada; e isso precisa vir da formação familiar, orientando-se que “todo pai e toda mãe devem saber claramente o que é que se propõe para a educação de seus filhos. Devem estabelecer primeiramente, com clareza, quais são as suas aspirações com relação aos filhos” (MAKARENKO, 1981, p. 20). Como educador, ele também fazia a sua parte, trabalhava com formas concretas de atividades, como ações em grupos e diálogos, ouvia e procurava compreender ‘seus comandados’, entre outras estratégias, defendendo sempre o mando único para manter a ordem.

Assim, a formação dos/das sujeitos/as deveria atender as necessidades sociais, pois na sociedade atuariam efetivamente. A pedagogia de Makarenko permitia que sujeitos/as aprendessem a comandar e a serem comandados/as, com isso, aprendiam a aceitar os/as outros/as, respeitando-os/as. Ele trabalhava na perspectiva de que “o homem dispõe, cada vez em maior abundância, de imensas forças físicas organizadas; o que exige dele, e de forma crescente, é a capacidade intelectual e não física: organização, atenção, cálculo, criatividade, habilidade” (MAKARENKO, 1981, p. 60). Em sua visão, a União Soviética precisava de homens e mulheres capazes de compreender as diferenças e de

acolher aqueles/as que estivessem em situação de vulnerabilidade – para isso necessitavam ser formados/as integralmente, ou seja, na perspectiva makarenkiana, que era formar o “homem novo”.

No propósito de educar as diferentes personalidades, Makarenko tinha no objeto de sua pedagogia a coletividade, a auto-organização e a disciplina. Entendia que “quando o indivíduo enfrenta a comunidade, os seus interesses estão acima dos interesses pessoais, mas quando se trata de colocá-lo em prática, muitas vezes acontece exatamente o oposto” (MAKARENKO, 1971, p. 180). Nesse contexto, a disciplina é essencial e demanda de muito trabalho para desenvolvê-la, pois “é verdade que a tal disciplina, a tal fidelidade não se consegue em poucos meses. Tem que ser feito aos poucos, você não vai perceber que vai nascer” (MAKARENKO, 1971, p. 172).

Makarenko valorizava a função da família para a organização da sociedade, o que o levou a escrever a obra *Livro Para Pais*, orientando sobre como cuidar e educar os/as filhos/as. Ao abrir o ciclo de conferências sobre educação familiar, afirmou:

A educação das crianças é a tarefa mais importante da nossa vida. Nossos filhos são os futuros cidadãos do país e do mundo. Eles serão forjadores da história. São os futuros pais e mães e, ainda mais, serão os educadores de seus filhos. Devemos empenhar-nos para que se transformem em excelentes cidadãos, em bons pais. Eles representam também a esperança de nossa velhice. Uma educação correta nos proporcionará uma velhice feliz, enquanto que uma educação deficiente será para nós uma fonte de amarguras e de lágrimas além de nos tornar culpados diante de todo o país (MAKARENKO, 1981, p. 18).

O educador tinha amor pelo trabalho desenvolvido para a formação dos/das estudantes, preocupado com a educação das crianças e com o comprometimento dos pais e das mães nesse processo e, além de compreender a criança como concreta e real, tinha a clareza de que essa criança trazia consigo uma história, nem sempre agradável, em sua maioria com marcas profundas e dolorosas da sua vivência, as quais envolviam aspectos sociais, culturais, históricos e psicológicos, por isso, necessitavam de atenção plena, para que pudessem superar os obstáculos em seu desenvolvimento. Cada criança era única, com sua individualidade e sua história de vida. Assim, a educação deveria seguir um curso de originalidade, atenção e compreensão de cada um/uma dos/das atendidos/as, sem distinção. Em sua pedagogia, Makarenko compreendia que mulheres e homens precisavam ser educadas/os com os mesmos direitos, muito embora fosse necessário ensinar saberes diferenciados. Para tanto, a escola devia estar preparada para que se estabeleçam essas relações educativas e capacitada para atender as especificidades de cada um/uma. Para o pedagogo, quanto mais diversas fossem as personalidades, mais produtivo o espaço se tornava.

Na perspectiva de que todos/as aprendem juntos/as defendendo os interesses do grupo, as diferenças vêm para enriquecer o espaço de troca com as influências da vivência de cada um/uma. A qualidade da educação, para Makarenko, estava intimamente

ligada às relações efetivas dos/das sujeitos/as históricos/as. Defendia a ideia de que é preciso educar com severidade, porém, sem agressividade, em convivência pacífica, na qual todos/as possam se ajudar.

A partir da experiência makarenkiana, há a provocação para refletirmos sobre as práticas educativas atuais e sobre a educação capaz de transformar a atuação do ser humano para a construção de uma sociedade acolhedora e mais reflexiva, na qual seus membros discutam sobre as mudanças necessárias com o propósito de torná-la mais igualitária e justa.

Makarenko, práticas educativas coletivas e formação escolar em ETI

Ao pensar na ETI, com o propósito de valorizar o tempo escolar que seus/suas estudantes permanecem na escola, faz sentido refletir sobre as experiências de Makarenko em seu trabalho pedagógico, como possibilidades de avançar na formação plena nessas escolas. Na atualidade, diante de tantas desigualdades sociais e educacionais, a forma de educação utilizada por ele parece trazer muitos indicativos para repensar a educação integral dos/das estudantes de ETI. Com o trabalho a partir da coletividade, é possível pensar em uma educação transformadora, como foi a experiência educativa de Makarenko, que através de práticas coletivas fez da educação uma arte de ensinar, aprender e tornar os ensinamentos em saberes para a vida. Ele possibilitou, pelas atividades em coletividade, a transformação de seus afetos em protagonistas da vida em movimento. Para Moll *et al.* (2020), o coletivo faz a diferença na educação dos/das sujeitos/as, comungando com ideias makarenkianas postas em prática no enfrentamento das dificuldades.

Na escola de ETI, o tempo ampliado assegurado como escolarização de turno único permite que as práticas educativas se complementem numa educação multidisciplinar, a partir da dinâmica pedagógica que compõe essas práticas educativas, como os conhecimentos, “não aconteçam em momentos estanques, assim como ocorre hoje em dia com a divisão das disciplinas, é necessário criar uma escola mais significativa e viva” (BARBOSA, 2018, p. 114). Uma forma na qual a ampliação do tempo torna-se “parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos” (CAVALIERE, 2007, p. 1016). Portanto, nessa organização, a formação dos estudantes precisa ter objetivos claros, com um plano educativo que contemple diversas expectativas que a formação global pode potencializar. Para Makarenko, as práticas educativas devem envolver todos/as com igualdade de deveres e de direitos, com responsabilidades e respeito entre “os/as colonistas”, que contemplavam a auto-organização e a coletividade para suprir as necessidades de todos/as, como por exemplo, a limpeza do ambiente e a produção de alimentos.

Na obra *Poema Pedagógico*, Makarenko conta como organizou a Colônia Górkí, como estruturou a concepção pedagógica ali desenvolvida e observou que era “de extrema importância para o nosso trabalho a sua extrema racionalidade, pois temos a obrigação de educar o homem que a nossa sociedade necessita” (MAKARENKO, 1977, p. 42). Ele também conta sobre suas atitudes diante dos/das educandos/as e sobre como organizou sua equipe, que era mínima, para atender a demanda ali presente, além dos caminhos pedagógicos para que pudesse ter êxito junto aos seus/suas “comunados/as”. Na organização dos “destacamentos” que criou, as tarefas e os comandos obedeciam a um rodízio, para possibilitar que todos/as passassem pela experiência de comandar e ser comandado/a. Para ele, o funcionamento desses grupos de trabalho significava muito para estabelecer o senso de coletividade, permitindo compreender que “a ordem é a expressão da vontade coletiva, é o estímulo coletivo” (MAKARENKO, 1977, p. 264).

Com estratégias voltadas à formação plena dos acolhidos na Colônia Górkí, o pedagogo ia desenvolvendo práticas educativas, pelas quais todos/as tinham vez e voz, desde os/as mais novos/as até os/as mais velhos/as, na perspectiva da educação integral, para que tivessem capacidade de viver respeitosamente, consigo e com outros/as, em sociedade. Na organização pedagógica makarenkiana, professores/as e estudantes devem desenvolver a capacidade de interagir, para que todos/as atinjam interesses comuns. De acordo com Filonov *et al.*:

Makarenko foi um dos primeiros pedagogos soviéticos a disseminar, deliberadamente, a ideia de integrar a atividade das diversas células educativas: escola, família, clube, organização social, comunidade de produção, bairro, etc. Insistiu, particularmente, sobre o papel essencial da escola enquanto centro metodológico e pedagógico que mobiliza as forças educativas mais qualificadas e profissionalmente mais competentes (FILONOV *et al.*, 2010, p. 21).

Outro fator que chama a atenção nas práticas educativas makarenkianas – e que podem estar presentes nas escolas de ETI como potencializadores das relações sociais, culturais e políticas – é a prática coletiva extramuros escolares. Conforme relatos no *Poema Pedagógico*, esses eventos educativos sempre eram motivo para muita expectativa, interesse e alegria por parte dos/das acolhidos/as, eram motivadores. Era um interesse que Makarenko não deixava passar despercebido, pois sempre procurava aproveitar o momento para desenvolver suas práticas educativas, tornando-as importantes para os/as educandos/as. Além de ser um educador que valorizava os/as estudantes, Makarenko levava alegria, gostava de boas ‘prosas’, muita literatura, realizando inclusive rodas de leitura com os/as “colonistas” durante à noite, com obras diversas, e entre elas, as de Máximo Górkí tinham destaque especial. O teatro, a música e os jogos faziam parte da rotina na Colônia e ajudavam assim a aliviar a tensão do trabalho e as graves dificuldades de sobrevivência. O pedagogo tornava todos esses recursos em práticas educativas. Nos jogos, ele via a possibilidade de ensinar regras para crianças, adolescentes e jovens,

sendo exemplos que podem funcionar bem na contemporaneidade, com desafios para os/as estudantes realizarem atividades diversas na coletividade, com intencionalidade formativa, destacando-se as rodas de leituras como um ótimo exemplo.

Em nosso país, no campo crítico, popular e transformador das escolas e das práticas educativas, a utilização dos princípios educativos makarenkianos no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, com suas publicações em cadernos específicos de educação, retratam a realidade presente em suas práticas pedagógicas. Por exemplo, o Instituto de Educação Josué de Castro – IEJC, localizado em Veranópolis/RS, é uma escola mantida pelo próprio MST, que atende estudantes de nível médio. Sua proposta pedagógica, também fundamentada em Paulo Freire, traz elementos educativos da experiência makarenkiana, do trabalho coletivo e auto-organizativo para a emancipação dos/das sujeitos/as, como prática educativa que desenvolve:

Uma pedagogia que possibilite a seus educandos perceberem-se enquanto sujeitos históricos, condicionados por um contexto socioeconômico, político e cultural, além de tudo, constitui-se num pólo de resistência e resposta à cultura individualista, na qual a esfera privada ganha cada vez mais espaço e importância, ao mesmo tempo em que a “coisa pública”, as questões relativas à coletividade parecem perder relevância (ANDREATTA, 2005, p. 41).

Como Makarenko utilizava-se das assembleias de turmas para debater e organizar os destacamentos, no IEJC, utiliza-se a prática, recorrente no MST, de encontros de Núcleos de Base, onde se discutem e apresentam soluções para os problemas que surgem no cotidiano. Conforme Marcelo Andreatta destaca, “posso dizer que é um espaço onde a discussão e o embate se dão, por vezes, ininterruptamente. As decisões estabelecidas, pelo menos nas reuniões a que tive acesso, foram sem consenso geral e por votação” (ANDREATTA, 2005, p. 46). Isso significa que houve amplo debate, acolheram-se as ideias de todos/as e fizeram prevalecer a democracia. Esse é um processo que leva estudantes a identificar problemas, falhas e erros, bem como buscar soluções, de forma que todos/as sejam respeitados/as nas decisões coletivas.

Outra prática no IEJC que lembra as experiências makarenkianas é o “Coletivo de Apoio Político e Pedagógico – uma espécie de departamento político-pedagógico” (ANDREATTA, 2005, p. 47), no qual, juntamente, estudantes e professores/as participam dos debates e encaminhamentos gerais do Instituto (como fazia Makarenko na Colônia Górkki).

Nesse contexto educacional do MST, o coletivo é um elemento que norteia as atividades, sem que se perca o olhar específico para individualidades. Com isso, se dá atenção à história de vida de cada estudante, fundamentando-se no princípio de que “o coletivo educa o coletivo” (ANDREATTA, 2005, p. 23), no qual o processo educativo se fortalece quando todos/as têm o apoio necessário para compor a coletividade – pois, de acordo com Makarenko, o coletivo evolui na convivência das pessoas:

No âmbito da reflexão metodológica, este princípio quer nos chamar a atenção também para a importância do acompanhamento pedagógico personalizado, ou seja, ao mesmo tempo que o educador/a atua no coletivo, precisa conhecer cada estudante, analisando suas características peculiares, seus destaques, seus limites, as metas de capacitação que vai atingindo, de modo que, como pode avançar mais... Só assim poderá ajudar efetivamente no avanço do processo pedagógico do coletivo como um todo. (MST/CADERNO 8, 1996, p. 23).

Práticas educativas como as experimentadas no IEJC são correlatas às práticas educativas makarenkianas e podem revelar indicativos importantes para a implementação e a organização pedagógica das escolas de ETI. Logo, ao pensar a ETI sendo trabalhada a partir da coletividade na atualidade, abre-se um leque de possibilidades das contribuições makarenkianas, que influenciam de forma positiva o processo para a formação integral dos/das estudantes, com olhar voltado ao desenvolvimento em todas as dimensões humanas e que fortaleça a constituição de uma sociedade mais igualitária, capaz de acolher a todos/as com respeito e justiça.

Considerações finais

A educação em nosso país teve recentemente (anos 2019 a 2022) um período de estagnação, em que projetos unilaterais existiam para atender o projeto social e educativo de um governo de extrema direita, com interesses capitalistas – como a atual Base Nacional Comum Curricular e o Novo Ensino Médio –, negação da ciência, cortes significativos nos financiamentos para pesquisas, ataque insano às universidades e escolas públicas. Demasiadamente intensos, com propostas que escancararam a situação de descaso com a educação de qualidade dos filhos e das filhas da classe trabalhadora, tornaram necessárias as reflexões subsidiadas por um projeto de educação socialista. Com esse conjunto de fatores, se fortaleceu a necessidade de apropriação de um projeto de educação e uma formação integral que promovam a condição de aprender a pensar e a ter uma visão de mundo para realizar leituras sociais e políticas, tão necessárias para a redução da desigualdade social no país.

Diante de questões importantes em relação à educação na contemporaneidade, as práticas educativas makarenkianas, e seu potencial de contribuições para a ETI, podem fortalecer ações pedagógicas que visem formar sujeitos/as comprometidos/as com uma sociabilidade em que haja lugar para todos/as. Isso pode ser possível com a oferta de ensino com qualidade diferenciada, aproveitando adequadamente o tempo ampliado do/da estudante na escola que oferta ETI. Nesse caso, sugere-se o estudo de Marx, na perspectiva de buscar elementos que embasam a educação, fortalecendo-a em relação às contradições que existem entre o que está sistematizado na escola e a realidade da vivência em uma sociedade capitalista, com a presença de tantas diferenças sociais.

Assim, o fazer pedagógico para a formação do/da sujeito/a mais humanizado/a, preocupado/a com o/a outro/a, capaz de diminuir as desigualdades sociais, poderá ter como via importante o envolvimento de possibilidades de convivência e aprendizagens na formação escolar, na qual todos/as tenham igual participação e responsabilidades no processo educativo.

Este artigo, como parte de questões de uma pesquisa, envolveu-se no desafio de pensar práticas educativas coletivas, pelas quais os/as estudantes aprendam, desde a tenra idade, valores para colaboração, partilha, autonomia, disciplina, com metodologias voltadas à coletividade e, assim, aprendam valores humanos referentes à convivência cidadã, além dos conteúdos básicos necessários. Consideramos que há possibilidade de utilizar as contribuições pedagógicas de Makarenko na modalidade de ETI, desenvolvendo práticas educativas coletivas que, ao estarem organizadas com maior tempo escolar, tenham como propósito promover a formação integral dos/das estudantes e, conseqüentemente, formar pessoas capazes de fazer a diferença e a transformação social diante de tantas desigualdades que assolam este país.

Recebido em: 21/09/2023; Aprovado em: 22/10/2024.

Notas

- 1 Programa criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/2010; constitui-se como estratégia para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino, ampliando a jornada escolar nas escolas públicas para, no mínimo, 7 horas diárias, por meio de atividades optativas.

Referências

ANDREATTA, Marcelo de Faria Correia. *Instituto de Educação Josué de Castro Paulo Freire e a "Escola Diferente"*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/5046/000509049.pdf?sequence=>>>. Acesso em: 06 nov. 2021.

ARROYO, Miguel Gonzáles. *Currículo, Território em Disputa*. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BARBOSA, Karina Martins. Educação Integral e Educação de Tempo Integral. *Fac. Sant'Ana em Revista*, Ponta Grossa, v. 4, p.100-116, 2. Sem. 2018. Disponível em: <<https://www.iessa.edu.br/revista/index.php/fsr/index>>. Acesso em: 20 mar. 2022.

BONINO, Lucia. *Origem da Palavra*. Vitória – ES: Dicionário online, 2011. Disponível em: <https://origemdapalavra.com.br/palavras/integral/>. Acesso em: 13/05/2021.

BRANCO, Verônica. *O Desafio da Construção da Educação Integral: Formação Continuada de Professores Alfabetizadores do Município de Porecatu*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009. Disponível em: <http://www.ppgge.ufpr.br/teses/D09_branco.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2020.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 nov. 2020.

FILONOV, G. N. *et al. Anton Makarenko*. Trad.: Ester Buffa. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010.

GADOTTI, Moacir. *Educação Integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009 (Educação Cidadã – 4).

HARVEY, David. Anticapitalismo em tempos de pandemia: marxismo e ação coletiva. Tradução RENZO, Artur; AMENI, Cauê Seigner; LAAN, Murilo van Der. São Paulo: Boitempo, 2020.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias & MOLL, Jacqueline. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da educação integral e em tempo integral. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 91 – 110, jul./set. 2012. Editora UFPR.

LUEDEMANN, Cecília da Silveira. *Anton Makarenko: Vida e obra – a pedagogia na revolução*. 2 ed., São Paulo: Expressão Popular, 2017.

KRUPSKAYA, Nadezhda Konstantinovna. *A Construção da Pedagogia Socialista* (Escritos selecionados). FREITAS, Luiz Carlos & CALDART, Roseli Salette (Orgs.). São Paulo: Expressão Popular, 2017.

MAKARENKO, Anton Semiónovitch. Conferências Sobre Educação Infantil. São Paulo: Moraes Ltda., 1981.

MAKARENKO, Anton Semiónovitch *La coletividade y la educación de la personalidad*. Trad.: PÉREZ, Castul. Moscou: Progreso, 1977.

MANACORDA, Mario Alighiero A. *Marx: A Pedagogia Moderna*. 3. ed. Campinas: Alínea, 2017.

MARX, Karl. *A Guerra Civil na França*. Trad.: ENDERLE, Rubens. São Paulo: Boitempo, 2011.

MOLL, Jaqueline. *et al.* O. Escola Pública Brasileira e Educação Integral: Desafios e Possibilidades. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 2095 – 2111, out./dez 2020. Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 27/10/2021.

MST. Princípios da Educação no MST. *Caderno de Educação nº 8*. São Paulo: Coletivo Nacional do Setor de Educação. 1996.

PADILHA, Paulo Roberto. Educar em todos os cantos. Prefácio. In: GADOTTI, Moacir. *Educação Integral no Brasil*. São Paulo, Instituto Paulo Freire, 2009. p. 7-20.

PARO, Vitor Henrique *et al.* *Escola de Tempo Integral: Desafio para o ensino público*. São Paulo: Cortez, 1988.

ROSSI, Wagner Gonçalves. Apresentação. In: MAKARENKO, Anton S. *Conferências sobre Educação Infantil*. Trad.: Maria Aparecida Abelaira Vizotto. São Paulo: Moraes, 1981.

SANFELICE, José Luís. Dialética e Pesquisa em Educação. In: LOMBARDI, José Claudinei & SAVIANI, Dermeval (Orgs.). *Marxismo e Educação: debates contemporâneos*. São Paulo: Autores Associados, 2005.

SOUSA JR., Justino de. Omnilateralidade. In: PEREIRA, Isabel Brasil & LIMA, Júlio César França. *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*. São Paulo: Fiocruz, 1999. Disponível em: <<http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/omn.html>>. Acesso em: 30 out. 2021.

SOUZA, Fernanda Ribeiro de & ANTONIO, Clésio Acilino. Educação em Tempo Integral: formação omnilateral, forma escolar e currículo. In: GONÇALVES JR. Ernando Brito (Org.). *Educação em Perspectiva Crítica: Inquietudes, análises e experiências*. 1. ed., Curitiba, Appris, 2016, p. 279-296.

TORRES, Tatiane Aparecida Ribeiro. Escola de Tempo Integral: cotidiano, práticas pedagógicas e avaliação. *InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS*, v. 25, n. 50, jul./dez. 2019, p. 267-282.

Precarização, privatização e desprofissionalização do magistério no Ensino Médio brasileiro

Precariousness, privatization and deprofessionalization of teaching work in the Brazilian High School

Precariedad, privatización y desprofesionalización de la docencia en la Escuela Secundaria brasileña

📧 SAYARAH CAROL MESQUITA DOS SANTOS*

Universidade Federal de Pernambuco, Recife – PE, Brasil.

📧 KATHARINE NINIVE PINTO SILVA**

Universidade Federal de Pernambuco, Recife – PE, Brasil.

RESUMO: Este artigo problematiza os processos de precarização, privatização e desprofissionalização docente resultantes da implementação do Novo Ensino Médio, considerando como esse processo impacta a formação e a atuação docente; a perda de direitos e precarização das condições de trabalho; estandardização do trabalho e exclusão do professorado nos processos de construção de políticas educativas e da privatização da educação. Realizamos pesquisa bibliográfica e documental a partir de referências teóricas na área de políticas educacionais para o Ensino Médio, formação e trabalho docente, bem como normatizações em torno da implementação do Novo Ensino Médio. Identificamos que o conteúdo do Novo Ensino Médio impulsiona processos de desprofissionalização docente a partir da precarização do trabalho, à medida que traz mecanismos ancorados em flexibilização, responsabilização e produtividade, reverberando formas de privatização da educação que interferem na formação continuada e na atuação dos/das trabalhadores/as docentes.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio. Docentes. Precarização. Privatização. Desprofissionalização.

* Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. *E-mail:* <sayarahcarol@gmail.com>.

** Doutora em Educação. Professora Associada do Núcleo de Formação Docente e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. *E-mail:* <katharine.silva@ufpe.br>.

ABSTRACT: This article problematizes the processes of precariousness, privatization and deprofessionalization of teachers, which result from the implementation of the New High School, and it considers how this process impacts teacher training and work; the loss of rights and precariousness of working conditions; standardization of work and exclusion of teachers in the processes of construction of educational policies and the privatization of education. We conducted bibliographic and documentary research based on theoretical references in the area of educational policies for High School, teacher training and work, as well as regulations about the implementation of the New High School. We identified that the content of the New High School drives processes of teaching work deprofessionalization based on the precariousness of work, as it brings mechanisms anchored in flexibility, accountability and productivity, which reverberate forms of privatization of education that interfere in teachers' continuing education and their work.

Keywords: New High School. Teachers. Precariousness. Privatization. Deprofessionalization.

RESUMEN: Este artículo problematiza los procesos de precariedad, privatización y desprofesionalización docente resultantes de la implementación de la Nueva Escuela Secundaria, considerando cómo este proceso impacta la formación y el desempeño docente, la pérdida de derechos y la precariedad de las condiciones laborales y la estandarización del trabajo y exclusión de los docentes en los procesos de construcción de políticas educativas y privatización de la educación. Realizamos una investigación bibliográfica y documental basada en referentes teóricos en el área de las políticas educativas para la Escuela Secundaria, la formación y el quehacer docente, así como la normativa en torno a la implementación de la Nueva Escuela Secundaria. Identificamos que su contenido promueve procesos de desprofesionalización docente basados en la precarización del trabajo, ya que trae mecanismos anclados en la flexibilidad, la rendición de cuentas y la productividad, repercutiendo en formas de privatización de la educación que interfieren con la formación continua y el desempeño de los/as docentes.

Palabras clave: Nueva Escuela Secundaria. Docentes. Precarización. Privatización. Desprofesionalización.

Introdução

Este trabalho tem o objetivo de problematizar os processos de precarização, privatização e desprofissionalização docente ocasionados pelo processo de implementação do Novo Ensino Médio –NEM, instituído a partir da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a). Dessa maneira, busca entender como o NEM incide sobre a docência, considerando os fatores que revestem o cenário atual de precariedade, privatização e desprofissionalização.

Do ponto de vista metodológico, partimos de uma pesquisa bibliográfica e documental que, de acordo com Antônio Gil (2002), se trata de leitura, análise e interpretação de textos escritos, como livros, documentos, periódicos, imagens, entre outros. De acordo com o autor, “os livros de referência, também denominados livros de consulta, são aqueles que têm por objetivo possibilitar a rápida obtenção das informações requeridas, ou, então, a localização das obras que as contêm” (GIL, 2002, p. 44). Dessa forma, consideramos as contribuições de pesquisadores/as da área de política educacional, Ensino Médio, formação e trabalho docente, bem como de documentos que tratam do processo de implementação do NEM.

O estudo de revisão bibliográfica utiliza, principalmente, as pesquisas publicadas no período de 2017 a 2023, pois em 2017 tivemos a implementação da Lei nº 13.415/2017. Os critérios utilizados para a escolha dos referenciais teóricos publicados através de textos científicos decorrem das produções que abordam a política do NEM e o debate sobre formação e trabalho docente.

A Lei nº 13.415/2017 foi implementada em um contexto de retrocessos sociais e avanços das políticas neoliberais na educação. No contexto do governo de Michel Temer, o NEM fez parte do conjunto de medidas voltadas ao interesse do mercado e da produtividade capitalista. Reformas no âmbito trabalhista, previdenciário e orçamentário foram estabelecidas junto com a Reforma do Ensino Médio, acentuando os interesses do capital a partir de um mercado flexível e da desregulamentação laboral, de retrocessos no direito à previdência social, contenção de gastos públicos em áreas sociais como saúde e educação e fomento de uma perspectiva de educação voltada para interesses empresariais. A Lei nº 13.467/2017 (BRASIL, 2017b), que trata da reforma trabalhista, por exemplo, trouxe alterações que privilegiam os interesses do patronato em detrimento do/da trabalhador/a, ao estabelecer a prevalência do negociado sobre o legislado, ao instituir teletrabalho, trabalho intermitente, temporário e parcial, entre outras medidas que flexibilizam as relações trabalhistas, favorecem os propósitos empresariais e desregulam direitos sociais.

Na área da educação, o chamado NEM aprofunda o caráter dualista na formação dos/das jovens brasileiros/as, prejudicando especialmente a escola pública e a maioria dos/das jovens da classe trabalhadora, contribuindo ainda mais para o aumento das desigualdades educacionais. A política do Ensino Médio formulada no governo de Temer

consistiu em divisão das áreas do conhecimento em itinerários formativos, incorporação do itinerário técnico-profissional, ampliação da jornada escolar de 800h anuais para 1400h anuais, possibilidade de profissionais com ‘notório saber’ para o itinerário técnico-profissional, obrigatoriedade apenas das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Inglês, componentes curriculares de acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, formação geral básica de 1800h, itinerários formativos de 1200h e oferta em Educação a Distância com percentual de 20% vespertino, 30% noturno e 80% para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2017a).

Essas mudanças trouxeram a discussão sobre o caráter dualista na formação dos/das jovens brasileiros/as da classe trabalhadora, que estão, em sua grande maioria, nas escolas públicas. E suscitou o debate sobre as condições de acesso, igualdade e oportunidades de escolarização, a partir da ausência de uma formação enraizada nos conhecimentos científicos, culturais, críticos e historicamente acumulados. Nesse cenário, a formação e a atuação dos/das docentes também constituem aspectos a serem abarcados no processo de implementação do NEM, mediante questões como flexibilização do currículo, notório saber e expansão da carga horária.

O cenário da flexibilização educacional que reveste o Novo Ensino Médio

A política do chamado NEM, instituída através de Medida Provisória nº 746/2016 (BRASIL, 2016) e transformada na Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a), foi produzida num contexto de acumulação flexível do capital e avanço das políticas neoliberais que atacam os serviços públicos e as políticas sociais. Não foi em vão o fato de essa lei ter sido implementada no conjunto das contrarreformas do governo de Temer, como a reforma trabalhista (BRASIL, 2017b) e a Emenda Constitucional 95/2016, a chamada reforma do Teto dos Gastos Públicos, além da Proposta de Emenda Constitucional para Reforma da Previdência (aprovada durante o governo seguinte, de Bolsonaro, em 2019).

Ao visar os interesses do mercado, o campo educativo passa a ser influenciado por políticas que objetivam a formação da juventude de acordo com as novas demandas flexíveis e dinâmicas do capital, num cenário em que a produção capitalista e as relações no mundo do trabalho são engrenadas por mecanismos como a multifuncionalidade, a polivalência, o trabalho digital, trabalhos temporários, desregulamentação trabalhista e informalidade, o que não deixa de evidenciar o processo de acumulação e exploração do capital sobre o trabalho, afetando a classe trabalhadora.

Nesse sentido, o capital busca fomentar um projeto de educação que se assemelhe aos parâmetros e finalidades empresariais e privatistas. Uma educação para jovens que os/as prepare para a realidade do mundo do trabalho, que não é de estabilidade, mas de incertezas, informalidade, trabalhos precarizados e menos regulamentados. A BNCC é

um exemplo notável desse processo, uma vez que a investida das fundações e instituições empresariais sobre ela não teve apenas o objetivo de maximizar os lucros a partir da educação, mas se tratou também de um movimento amplo de lideranças corporativas e fundações privadas visando poder e a possibilidade de modelar a educação pública à sua imagem, como Rebecca Tarlau e Kathryn Moeller (2020) destacam. Isto é, modelar a educação para as relações sociais de produção desiguais do capitalismo, de forma a adentrar nas subjetividades, produzindo aceitação e subordinação às condições impostas pela nova realidade.

Considerando o estudo de Acácia Kuenzer (2020), entendemos que o atual Ensino Médio responde ao projeto pedagógico do regime de acumulação flexível. O discurso definidor da formulação e implementação das mudanças nessa etapa do ensino centrou-se na flexibilização dos percursos formativos rompendo, assim, com o modelo rígido e concentrado na estrutura de várias disciplinas. Porém, a flexibilização tem o sentido de superficialidade e simplificação, pois a carga horária para a formação geral no NEM se limita a 1800 horas, com dois componentes curriculares obrigatórios (Língua Portuguesa e Matemática), tendo os demais componentes curriculares uma carga horária reduzida, como se apresenta na Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a).

A flexibilização também significa redução de custos com o corpo docente (KUENZER, 2020), uma vez que as escolas tendem a ofertar apenas um itinerário formativo, diminuindo, conseqüentemente, a contratação de mais professores/as pelas secretarias estaduais de educação. Na lógica da pedagogia da acumulação flexível, o Ensino Médio tem a finalidade de

formação de trabalhadores com subjetividades flexíveis, por meio de uma base de educação geral complementada por itinerários formativos por área de conhecimento, incluindo a educação técnica e profissional; a formação profissional é disponibilizada de forma diferenciada por origem de classe, de modo a levar os que vivem do trabalho a exercer, e aceitar, de forma natural, as múltiplas tarefas no mercado flexibilizado (KUENZER, 2020, p. 62).

Segundo Nora Krawczyk e Celso Ferretti (2017), a flexibilização é a categoria-chave do NEM, sendo utilizada nas “últimas décadas para se opor a uma estrutura estatal de proteção do trabalho e de proteção social” (KRAWCZYK & FERRETTI, 2017, p. 36), apresentando-se sob a forma de flexibilização das relações de trabalho, da jornada trabalhista, do currículo. De acordo com o autor e a autora, é um discurso que tem como referência uma ideia de maior autonomia, escolha, criatividade e inovação. Entretanto, essa flexibilização representa desregulamentação, instabilidade, precarização e retirada de direitos.

É nesse contexto que tratamos da questão da desprofissionalização docente que, segundo Leonora Jedlicki, caracteriza-se por:

processo de enfraquecimento do caráter específico da profissão do professor, que se expressa em: 1) diminuição da qualidade da formação inicial e contínua; 2) perda de direitos e precarização das condições laborais (diminuição de salários, flexibilidade e instabilidade, deterioração dos ambientes, etc.); 3) estandardização do trabalho (lógica avaliativa que prioriza o desempenho, descuidando das aprendizagens), provocando a submissão das práticas à rotina; e 4) exclusão do professorado dos processos de construção de políticas educativas (JEDLICKI, 2010, p. 1).

A partir disso, os/as trabalhadores/as docentes são afetados/as pelo processo de flexibilização do capitalismo nas relações laborais, assim como pelo processo de flexibilização curricular que o NEM estabelece. Segundo Celso Ferretti (2018), o trabalho docente foi afetado mediante: a) restrição do mercado de trabalho para professores/as, à medida que determinadas áreas do conhecimento perdem seu caráter de obrigatoriedade como disciplinas; b) diminuição da oferta de postos de trabalho, quando os sistemas de ensino não são obrigados a ofertar todos os itinerários formativos, excluindo itinerários do currículo, o que repercute na contenção de profissionais; c) legitimação de profissional com ‘notório saber’ para o itinerário técnico profissional, resultando em mais precarização e d) sobrecarga do trabalho docente, por conta do aumento da carga horária nas escolas, mesmo que os/as professores/as trabalhem na mesma escola.

Aprofundamento da precarização

Situado no contexto da flexibilização e das políticas neoliberais, o NEM traz impactos severos à docência, interferindo nas condições de trabalho, intensificando e sobrecarregando os/as docentes, responsabilizando-os/as pelo alcance de resultados e reverberando nas formas de contratação, trazendo mais informalidade e desregulamentação.

Nesse sentido, o processo de precarização do trabalho docente é analisado a partir do ponto de vista do seu aprofundamento, pois sempre esteve presente nessa atividade laboral, já que a base do trabalho assalariado no sistema capitalista sofre historicamente com a precarização (ausência de condições de trabalho, salários baixos, jornadas exaustivas etc.), fazendo parte da sua essência. Portanto, não há no capitalismo um trabalho que não passe por processos de precarização.

Para Kuenzer, “a precarização do trabalho é uma das dimensões constituintes do capitalismo” (KUENZER, 2021, p. 235). Nesse sentido, a precarização do trabalho docente não é um fenômeno isolado. No contexto atual, em que há uma substituição do processo de acumulação rígida por um processo de acumulação flexível, a flexibilização passa a ser o princípio básico, afetando as relações de trabalho. De acordo com Kuenzer, “os professores não escapam dessa nova realidade, as relações estáveis de trabalho também estão sendo substituídas, cada vez mais, por trabalhos terceirizados, temporários, pontuais,

just in time” (KUENZER, 2021, p. 2380. A ênfase se encontra nas aprendizagens flexíveis, na formação por competências, no uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) com modelos dinamizadores, mídias interativas e formações aligeiradas do tipo *fastfood*, pautando-se pela justificativa da necessidade de expandir o ensino para as demandas da sociedade competitiva, tecnológica e dinâmica.

A ideia de precarização do trabalho docente assenta-se na

subjugação dos trabalhadores em educação às necessidades de competitividade e produtividade, que pode ser traduzida como perda de autonomia, desqualificação e até desprofissionalização, ao estabelecer padrões de atuação aos docentes segundo critérios que não mais dizem respeito à sua natureza, mas que passam a responder, quase exclusivamente, a critérios de mercado (MACEDO & LIMA, 2017, p. 226).

A precarização do trabalho no Brasil aprofunda-se pelo neoliberalismo consolidado a partir da década de 1990, atingindo diversas categorias de trabalhadores/as, incluindo os/as docentes. De acordo com Patrícia Piovezan, o fenômeno da precarização do trabalho docente é caracterizado pela “flexibilização do trabalho; a intensificação do trabalho; a flexibilização nas formas de contratação; o arrocho salarial; a perda do controle sobre o processo de trabalho; e, o aguçamento da alienação” (PIOVEZAN, 2017, p. 16).

Um dos fatores que permeiam o trabalho docente e participam do processo de precarização na atualidade é sua intensificação. Conforme Sadi Dal Rosso e Ana Cláudia Cardoso, a intensidade é uma “noção geral aplicável a todas as relações de trabalho [...]”. Com o capitalismo, o trabalho é intensificado sistematicamente por meio de estratégias organizativas e de gestão pesquisadas, testadas e implementadas pelas empresas” (DAL ROSSO & CARDOSO, 2015, p. 633). De modo geral, a conceituação de intensidade está envolta no “maior gasto de trabalho”, sendo que esse artifício de intensificação laboral significa um “aumento na produção de mais trabalho e de mais valor e [...] permite a continuidade da acumulação, mesmo em situações de redução da duração da jornada laboral” (DAL ROSSO & CARDOSO, 2015, p. 645).

Dessa forma, a intensidade no processo laboral incide no dispêndio de trabalho, que possibilita a acumulação de capital à custa da força de trabalho empenhada, ainda que a tônica da flexibilização e da redução da jornada de trabalho se façam presentes. No capitalismo, a ideia de flexibilização laboral, com jornadas parciais e dinâmicas, menos tradicionais e rígidas, mascara a realidade que é a perpetuação da intensidade laboral, realizada através de estratégias que colocam a força de trabalho em situações de mais gasto emocional, cognitivo, mental e físico. E isso se reflete no trabalho docente, no qual a sobrecarga de trabalho é cada vez mais intensa, de forma que os/as profissionais se encontram sobrecarregados/as por diversas atribuições – simultâneas, de naturezas distintas e fora do seu campo de formação e suas possibilidades de atuação. O fato de as redes de ensino realizarem constantes cobranças por resultados satisfatórios, especialmente em

relação a gestores/as escolares e docentes, incluindo momentos que seriam de descanso, fora do horário de trabalho, significa mais um elemento na sobrecarga de trabalho.

O NEM intensifica o trabalho dos/das docentes quando lhes atribui eletivas, trilhas de aprofundamento, projeto de vida e outras formas flexíveis de ensino que não fazem parte da área de formação do/da professor/a. Diante dessa situação, os docentes têm que dedicar mais tempo a estudo e planejamento para ensinar algo para o qual não foram preparados/as. Isso não significa que o/a professor/a não tenha que planejar, pelo contrário, o planejamento deve fazer parte do seu trabalho, assim como a remuneração pelo tempo a ele destinado. No entanto, o NEM aprofunda a precariedade do trabalho, quando o/a professor/a deixa de aprimorar o ensino da disciplina na qual se formou para ensinar superficialidades que não contribuem para uma formação sólida e crítica dos/das estudantes.

Outro ponto importante a ser mencionado em relação a precarização do trabalho docente é a ausência de condições adequadas de trabalho. Para Danilo Marques e Vera Lúcia Nogueira (2020), a situação dos/das trabalhadores/as docentes ainda carece de um conjunto de recursos que proporcionem a realização do trabalho no próprio espaço escolar (instalações físicas, materiais, insumos), assim como relações de emprego satisfatórias (tipos de vínculo, formas de contratação, jornada de trabalho, salário, carreira). Desde a própria infraestrutura escolar até os tipos de vínculos e relações de trabalho, carreira e salário, podemos perceber a presença ou a ausência de condições de trabalho, a exemplo da inexistência de tempos adequados para a realização de estudos para a prática docente. Sem infraestrutura adequada, recursos didático-pedagógicos, estabilidade profissional, salários dignos e valorização da docência, as condições para um trabalho docente com qualidade socialmente referenciada acabam sendo prejudicadas.

Do ponto de vista de Gilvan Costa e Maria da Graça Bollmann (2018), uma das questões centrais relacionadas às condições de trabalho docente é a estabilidade do/da professor/a na escola, com ingresso na carreira do magistério através de provimento efetivo. Diante do cenário de flexibilização e precarização, a instabilidade do trabalho docente assevera as formas de contratações temporárias, que se fundamentam no processo de desregulamentação do trabalho. Tais contratações temporárias têm ocorrido frequentemente, em modalidades variadas como monitorias, estágios e processos seletivos simplificados, regidos por regimes de trabalho instáveis e dinâmicos, com jornadas de trabalho longas, salários baixos, contratos de curta duração e sem garantias trabalhistas.

A partir dos estudos de Thayse Gomes (2017) acerca das contratações temporárias de docentes nas redes estaduais de ensino do país, constatou-se que há um grande predomínio e um aumento de contratações temporárias de professores/as, em detrimento do provimento efetivo via concurso público. Esse tipo de contratação contraria o que preconiza o art. 67 da Lei nº 9.394/1996 – LDB (BRASIL, 1996), que define que os sistemas de ensino devem promover a valorização dos/das profissionais da educação escolar,

garantindo planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos. O uso recorrente da contratação temporária, conforme aponta Gomes, indica um processo de “reestruturação privatista das redes públicas de ensino nos marcos da contrarreforma do Estado, reduzindo responsabilidades e gastos públicos, em especial nos gastos com pessoal” (GOMES, 2017, p. 85).

Esse mecanismo de contratação é atrativo para as redes e sistemas de ensino, pois reduz as demandas das escolas por professores/as, através de contratações temporárias que abarcam as necessidades de ensino sem criar vínculos efetivos que requeiram gastos públicos do Estado com pessoal. Além disso, com mais trabalhadores/as docentes temporários/as, o Estado consegue ter mais controle sob a força de trabalho, de maneira que pode exigir mais subordinação, responsabilização e produtividade, bem como anular formas de organização sindical para conquistar direitos, pois a condição de temporário/a coloca o/a trabalhador na ‘corda bamba’, de forma que o/a professor/a pode estar trabalhando hoje e amanhã pode ser demitido/a.

Com o NEM, as redes estaduais de ensino vislumbraram o paraíso da contenção de gastos com pessoal de ensino, pois com tamanha flexibilização dos currículos escolares e a diminuição de carga horária das disciplinas básicas, o antigo problema da falta de professores/as passa a ser resolvido pelas secretarias de educação. A demanda não seria mais de professores/as para assumir os componentes curriculares, pois há uma drástica redução da carga horária dos componentes curriculares obrigatórios, reduzindo também a necessidade de docentes efetivos/as. As secretarias resolvem, assim, o antigo problema da falta de docentes, ao mesmo tempo em que reduzem os gastos com eles/elas. Assim, a Reforma do Ensino Médio funciona também como reforma trabalhista da educação.

Nesse debate, Amanda Silva, Thayse Gomes e Vânia Motta (2020) destacam o aprofundamento da precarização do trabalho no magistério, trazendo à tona formas atípicas e precárias de contratação infiltradas furtivamente nas redes públicas com professores/as temporários/as, gerando amplo contingente de trabalhadores/as sem direitos e à margem das regulamentações da categoria concursada e estável. Segundo as autoras, professores/as temporários/as acabam sendo submetidos/as a processos de precarização, à medida que: atuam em área distinta da formação profissional, geralmente com formação inconclusa; trabalham em várias escolas para fechar a carga horária ou em dois ou mais vínculos para garantir melhoria da remuneração; possuem elevada carga horária de trabalho; lidam com ausência de sindicalização, participação política e com a instabilidade frente às relações de empregabilidade. Além disso, a instabilidade pode estar relacionada com as indicações políticas, principalmente em localidades com fácil controle da gestão pública sobre funcionários/as temporários/as.

Vale mencionar que professores/as efetivos/as e contratados/as exercem a mesma função, entretanto, o/a professor/a efetivo/a é estável e o/a temporário/a possui contrato por tempo determinado, recebendo salários mais baixos, sem proteção trabalhista, e mesmo

com carga horária mais elevada, nem sempre ganha pela hora-atividade, pois é comum que receba apenas o valor da hora-aula. Contudo, professores/as dos quadros efetivos, mesmo na condição de estabilidade profissional, não estão isentos/as de mecanismos de precarização laboral, pois de acordo com a elaboração teórica de Amanda Silva (2018), professores/as concursados/as também são afetados/as pela precarização. Para a autora, encontra-se

em curso uma precarização de novo tipo do trabalho docente em meio às metamorfoses do campo educacional que vêm se constituindo da seguinte forma: 1) o precariado professoral, sendo este um novo contingente do professorado, cujas relações de trabalho estão mais próximas do trabalho intermitente, temporário e não regulamentado; 2) o professorado estável-formal, constituído por professores concursados que passam por diversas formas de precarização e expropriação de direito e 3) o professorado subjetivamente adaptado, cuja (con)formação é almejada pelo empresariado, agravando o quadro de exploração do trabalho docente (SILVA, 2018, p. 8).

Acerca dos/das professores/as estáveis-formais, Silva menciona que, no contexto de precariedade das escolas públicas, saídas privatistas empresariais são apresentadas como solução às escolas e redes de ensino. Essa solução tem caráter persuasivo e, não raro, promove a expropriação do trabalho docente e uma reorganização do processo a partir dos objetivos e interesses do setor privado, sobretudo no que diz respeito à subjetividade de docentes e comunidade escolar em geral, que acabam desenvolvendo uma consciência adequada aos interesses do mercado. A autora caracteriza a questão docente nessa condição como um “professorado subjetivamente adaptado” (SILVA, 2018, p. 349).

Outro processo que aprofunda a precarização do trabalho docente perante a lógica da flexibilização do capitalismo e das políticas neoliberais é a chamada responsabilização (*accountability*) ou prestação de contas, que, segundo Dalila Oliveira (2020), designa um conjunto de políticas e práticas que o Estado usa para medir e responsabilizar escolas, professores/as e gestores/as, a fim de elevar o desempenho dos/das alunos/as e melhorar os índices educacionais. Assim, de acordo com a autora:

As políticas de prestação de conta têm promovido uma artificialidade da escola, no sentido de que já não são os coletivos escolares que definem seus projetos pedagógicos, que estabelecem suas prioridades de acordo com seus contextos. Ao contrário, são as metas que são contratadas com as secretarias de educação ou órgãos intermediários que definem a organização do cotidiano escolar (OLIVEIRA, 2020, p. 101-102).

O instrumento da responsabilização desconsidera as condições e as necessidades que escolas, professores/as e alunos/as demandam. Despreza as condições de trabalho dos/das docentes, as condições socioeconômicas dos/das alunos/as, as condições materiais das escolas, em prol de metas quantificáveis que expressem as finalidades que o Estado quer publicizar. Em virtude disso, recai sobre docentes e gestores/as escolares a pressão

pelo alcance de metas de aprendizagem expressas nas avaliações de larga escala, como se a aprendizagem dependesse unicamente dos/das docentes, e como se desempenho em avaliações de larga escala significasse, necessariamente, melhoria da qualidade da educação. Esse processo de responsabilização de professores/as pelo “[...] êxito ou fracasso dos alunos, ignorando dimensões do processo educativo que fogem completamente à competência desses profissionais” (OLIVEIRA, 2021, pp. 262-263) pode ser visto em políticas de bonificação e premiação, que são formas de compensar o alcance das metas estabelecidas.

O trabalho que os/as professores/as realizariam para fortalecer uma concepção de formação humana, crítica e transformadora é deixado de lado, pois o que importa nessa lógica de responsabilização é se os/as alunos/as expressam dados relevantes nas avaliações padronizadas. As ideias de competição e de produtividade ganham a cena, de tal modo que as relações colaborativas entre o corpo docente vão se perdendo, e as possibilidades de construção coletiva organizada se esvaziam, à medida que o fator dominante é o individualismo.

Outro ponto importante é que a precarização do trabalho docente faz com que o/a professor/a passe a perder a autonomia no trabalho pedagógico desenvolvido. Pelas imposições normativas sobre o que deve ser ensinado, a exemplo da BNCC, e pela política de responsabilização, o/a docente já não exerce seu trabalho em função de seu conhecimento e sua formação, mas em função das determinações que ‘vêm de cima’, dos/das agentes burocráticos/as das secretarias, de políticas curriculares padronizadas e dos interesses perpetuados pelo empresariado.

Além disso, diante de um quadro em que os salários dos/das docentes estão defasados e não acompanham o salário de profissionais de outras áreas que exigem a mesma titulação, o professorado se vê diante da situação de buscar outras formas de rendimento que garantam as condições de sobrevivência. As bonificações e gratificações são exemplos desse processo. Não se estabelece uma política salarial que de fato valorize os/as professores/as, apenas se implementam gratificações que não são incorporadas no salário e, a qualquer momento ou por qualquer motivo (licenças por motivo de saúde ou para estudo, aposentadoria), podem ser extintas. Outro fator decorrente dos baixos salários e que precariza o trabalho docente é a vinculação dos/das professores a várias escolas, pois perante salários insuficientes, precisam trabalhar em mais de uma escola ou mesmo em mais de uma cidade. Esse processo alarga a jornada de trabalho e sobrecarrega ainda mais os/as trabalhadores/as docentes.

Essas condições também afetam a subjetividade docente, quando professores/as são submetidos/as à lógica da produtividade, fazendo com que o tempo de trabalho e o tempo de não trabalho se confundam, inviabilizando condições para cuidar da saúde, desfrutar do lazer e de outras relações sociais para além do ambiente escolar.

Privatização na formação continuada de professores/as

A formação continuada dos/das professores/as é outro componente afetado pela política do atual Ensino Médio, num processo direcionado pela BNCC da Educação Básica e pela BNC-Formação Continuada, com ênfase na formação continuada de docentes para as competências e a lógica da instrumentalidade do fazer docente. Nesse cenário, os processos formativos que orientam os pressupostos teóricos e práticos da docência são orquestrados por grupos empresariais que há anos incidem na formação de professores/as.

Conforme Theresa Adrião (2018), o processo de privatização educacional e escolar que o empresariado vem realizando na Educação Básica pode ser visualizado no currículo, na oferta e na gestão. Em relação ao currículo, observa-se a atuação de grupos privados em arranjos curriculares, definição de quais conhecimentos são necessários para o mercado, venda de pacotes de formação docente, metodologias de ensino, materiais de alfabetização, entre outras práticas. Acerca da privatização da oferta, destaca-se o financiamento público para as organizações privadas, subsídios por meio de convênios, contratos e termos de parceria, escolas privadas, tutorias, aulas particulares etc. E a privatização da gestão educacional e escolar pode ocorrer via transferência de gestão para organizações com ou sem fins lucrativos e parcerias público-privadas.

A BNCC (e as normatizações derivadas para a formação de professores) e a Lei nº 13.415/2017 do Ensino Médio foram formuladas a partir das influências e orientações de grupos ligados a Movimento Todos Pela Educação, Instituto Unibanco, Fundação Lemann, Natura, Itaú Social, entre outros. De acordo com Roberto Leher (2023), desde a primeira década do século XXI existe um “avanço ideológico do empresariado sobre a educação pública”, bem como uma “avassaladora mercantilização da educação sob dominância e a drástica precarização do trabalho” (LEHER, 2023, p. 233). Em relação ao processo de implementação do Novo Ensino Médio, Rebecca Tarlau e Kathryn Moeller (2020) analisaram como o empresariado, sob a coordenação da Fundação Lemann, foi construindo a hegemonia de sua proposta na elaboração das políticas curriculares, apesar da grande resistência de docentes, estudantes e pesquisadores/as quanto à forma e ao conteúdo da Reforma do Ensino Médio implementada por Medida Provisória posteriormente transformada em Lei. De acordo com as autoras: “à medida em que crescia a resistência à reforma do Ensino Médio proposta de cima para baixo, a estratégia da Fundação Lemann de construir consensos tornava-se mais desejável para um amplo leque de atores do Estado” (TARLAU & MOELLER, 2020, p. 590). Patrocinadora do Movimento Todos Pela Educação, a Fundação também operou como “força isolada mais poderosa na estruturação do consenso entre os diversos conjuntos de atores através do Movimento pela Base Nacional Comum ou simplesmente Movimento pela Base” (TARLAU & MOELLER, 2020, p. 555).

De acordo com Geraldo Horn e Aleksander Machado (2018), a lógica do mercado se impôs na educação através do protagonismo do Movimento Todos pela Educação, que desde 2006 disputa a agenda do Ministério da Educação – MEC e introduz orientações privatistas nos rumos das políticas educacionais e do Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed, cujo interesse se direciona para reestruturação, realocação dos recursos humanos e maior autonomia de decisão dos sistemas de ensino frente ao NEM.

A partir da BNCC foi formulada a BNC-Formação Inicial, através da Resolução nº 2/2019 (BRASIL, 2019) e a BNC-Formação Continuada, através da Resolução nº 1/2020 (BRASIL, 2020). Ambas as diretrizes têm o objetivo de reformular currículos de formação de professores/as e as perspectivas de formação continuada, tendo em vista os parâmetros da BNCC. Em 29 de maio de 2024, através da Resolução CPE/CP nº 4 (BRASIL, 2024), foram lançadas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Está presente nessas formulações a perspectiva de centrar o currículo em competências e habilidades. De acordo com Adriana Delgado, Lígia Magalhães e Cláudia Piccinini (2023), há um processo de retomada de um projeto de formação que atende ao setor mercantil. Para as autoras, essa perspectiva

reduz o horizonte da formação ao instrumental, desrespeita a autonomia científica das Universidades e suas Faculdades de Educação, assim como retira dos docentes a produção e a condução do processo de ensino-aprendizagem e, principalmente, reforça o esvaziamento dos saberes que compõem a docência em uma concepção sócio-histórica (DELGADO, MAGALHÃES & PICCININI, 2023, p. 136-137).

Na BNC-Formação Continuada é estabelecido que a formação continuada deve garantir as competências profissionais dos/das docentes a partir do conhecimento profissional, que consiste na aquisição de conhecimentos específicos da área, do ambiente institucional e sociocultural e de autoconhecimento; da prática profissional, que designa a prática referente aos aspectos pedagógicos e didáticos e do engajamento profissional, relacionado ao comprometimento com a profissão docente, assumindo o pleno exercício de suas atribuições e responsabilidades. Segundo o Art. 4º, a formação continuada é compreendida como:

Componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (BRASIL, 2020, p. 2).

Em linhas gerais, a formação continuada nos eixos conhecimento, prática e engajamento profissional restringe-se a um modelo de competências e de racionalidade neoliberal (SILVA, 2019; BAZZO & SCHEIBE, 2019), que permite a docentes a aquisição da técnica para aplicar conhecimentos profissionais, exercer a ‘prática pela prática’

(desprovida de fundamentos, reflexão e teoria) e, mais nefasto ainda, o engajamento do/da docente nas atribuições e responsabilidades de forma individual. Essa ideia se ancora no pressuposto de que o/a professor/a é o/a único/a responsável por sua própria formação, devendo cumpri-la em qualquer circunstância, independentemente das condições de ensino, formação, trabalho e institucionais.

Além disso, de acordo com o Art. 5º, inciso IV, acerca dos princípios norteadores da formação continuada, os/as docentes são definidos/as como os “responsáveis prioritários pelo desenvolvimento cognitivo, acadêmico e social dos alunos, a partir de uma formação sólida que leve em conta o conhecimento profissional; a prática profissional; e o engajamento profissional” (BRASIL, 2020, p. 3). Essa responsabilização parece não envolver a instituição escolar, muito menos as redes de ensino e as famílias. Um reducionismo que não contribui para a melhoria da qualidade da educação brasileira. Além disso, a prática de atribuir ao/à docente a responsabilidade unilateral pela aprendizagem sintoniza-se com as práticas de *accountability* presentes no contexto educacional, que buscam equiparar os parâmetros de qualidade total, eficiência e produtividade ao funcionamento de uma empresa.

Em relação aos fundamentos da formação continuada, destaca-se o desenvolvimento de questões didático-pedagógicas, metodologias ativas, decisões baseadas na empiria científica, cultura de sucesso e eficácia escolar para todos os/as alunos/as. Observa-se, nesse sentido, que a formação continuada dos/das profissionais do magistério desconsidera temas tão importantes para sua formação, como políticas públicas educacionais, educação inclusiva, práticas educacionais antirracistas, sobre orientação sexual, diversidade, gênero e desigualdades, entre outros, restringindo a formação continuada a temas relacionados aos campos didáticos e metodológicos. Isso é afirmado no Art. 7º, à medida que a formação continuada deve atender conhecimento pedagógico do conteúdo, metodologias ativas, trabalho colaborativo, duração prolongada da formação e coerência sistêmica (BRASIL, 2020).

Com base em Adrinelly Nogueira e Maria Borges (2020), as características da formação continuada atualmente (que têm como referência a BNCC e a BNC-Formação Continuada) são o aligeiramento de cursos, ações pontuais e desconexas da realidade educativa, treinamento técnico, aquisição de competências para o/a professor/a ‘saber fazer’, inserção de mais processos formativos a distância e a ampliação da dicotomia entre teoria e prática, na qual a prática passa a ganhar mais importância, tornando-se deslocada da teoria, vista como menos importante nessa formação.

Assim, não há uma proposta de formação continuada numa perspectiva crítica e pautada numa relação dialética entre teoria e prática. Pelo contrário, a pragmática do ‘saber fazer’ e das competências é maximizada. Diante disso, verifica-se que entre tais competências figura

a competência socioemocional como elemento central do trabalho docente, o que reforça a performance meritocrática. Alarga essa dinâmica questões como criatividade, autonomia, eficiência, enquanto indispensável da qualidade formativa. [...] a qualidade formativa do/a professor/a fundamenta-se no eficientismo, o que sugere reduzir o direito à educação a concessão de serviços educacionais, tendo por referência uma dimensão prático-instrutiva que vincula a qualidade da educação a resultados de avaliações externas e internas (COSTA, MATOS & CAETANO, 2021, p. 1199).

Para Solange Magalhães, a formação continuada dos/das professores/as a partir desse mecanismo é sustentada nos “princípios da epistemologia da prática, o que reforça o discurso ideológico hegemônico que visa manter o processo de ensino-aprendizagem pragmático e mantenedor da ordem social”. E não há, portanto, “possibilidade de promover uma formação continuada como práxis, bem como de promover entre os professores o compromisso social, político e ético, com um processo emancipador e transformador” (MAGALHÃES, 2019, p. 198). Para a autora, a formação continuada precisa superar a epistemologia da prática e avançar com a epistemologia da práxis, a qual promove

um trabalho livre e criativo, com reflexividade crítica e posicionamento político contra hegemônico, aspectos que farão parte da identidade profissional e ajudarão nas escolhas de práticas de construção e reconstrução permanente do trabalho educativo. [Além disso,] que o professor estude, busque compreender aportes teóricos, mude representações sobre a prática docente, constituindo novas possibilidades [...]. Isso não está relacionado à simples acumulação de informações, envolve um processo de continuidade, de interação mútua que promova o desenvolvimento profissional em sintonia com a realidade (MAGALHÃES, 2019, p. 198-199).

Entretanto, a realidade educacional tem indicado uma formação de professores/as ditada pela epistemologia da prática, do ‘saber fazer’, da aquisição de competências e habilidades úteis para as demandas do mercado. Desse modo, a inserção de grupos privatistas nessa formação é um fato no cenário das escolas públicas brasileiras, onde sistemas e redes de ensino, através de parcerias, acordos e programas de formação, inserem agentes privados/as no espaço escolar, trazendo implicações para a formação e o trabalho docente.

Desprofissionalização docente

A lógica de impulsionar a docência para o caráter instrumental, gerencial e focado no alcance de resultados quantitativos é defendida pelos/as reformadores/as empresariais da educação (FREITAS, 2018) e é disseminada nas políticas e programas até o chão da escola, quando docentes passam a ser responsabilizados/as por metas de rendimento, tornando a prática pedagógica cada vez mais ditada pelos parâmetros do mercado, que

não quer um/uma docente crítico/a, pensante, reflexivo/a, atuante e transformador/a, mas espera professores/as subordinados/as, produtivo/as e técnico/as.

Dos/Das docentes é exigida responsabilização pelo “êxito ou fracasso dos alunos, ignorando dimensões do processo educativo que fogem completamente à competência desses profissionais” (OLIVEIRA, 2021, p. 262-263), com aumento de metas de desempenho, valores mercantis de competição, produtividade, lógica de premiação e bonificação e ‘espírito empreendedor’ no contexto escolar.

Eliza Ferreira aponta que o Ensino Médio se constitui em um campo de disputas políticas, e uma reforma estabelecida pode “atender a objetivos antagônicos, que tanto podem ter compromisso com uma formação crítica e reflexiva quanto reforçar uma formação aligeirada e/ou reducionista” (FERREIRA, 2017, p. 297). No caso da política do NEM, a formação passa a ter um caráter reducionista nas possibilidades de acesso aos mais diversos conhecimentos, com uma escolarização empobrecida de conteúdos escolares, achatando ainda mais o pensamento crítico que determinadas ciências impulsionam (como as Ciências Humanas e Sociais). Bastariam, assim, as competências para saber agir, fazer e se adaptar. Nesse sentido, o NEM é representativo de um processo que vem reduzindo o desenvolvimento de capacidades intelectuais e críticas que o/a docente deveria possuir.

Além disso, a inserção de profissional com ‘notório saber’ constitui um processo de precarização, bem como de desprofissionalização do papel do/da professor/a, pois o ato de lecionar (ainda que seja para o itinerário técnico-profissional) pode ser feito por um/uma profissional sem formação pedagógica, que não possui fundamentos educacionais, didáticos e metodológicos que a licenciatura proporciona.

Em oposição ao processo de desintelectualização da docência, podemos destacar a contribuição de Henry Giroux (1997), ao enfatizar que professores/as não podem ser vistos/as simplesmente como

operadores profissionalmente preparados para efetivamente atingirem quaisquer metas a eles apresentadas. Em vez disso, eles deveriam ser vistos como homens e mulheres livres, com uma dedicação especial aos valores do intelecto e ao fomento da capacidade crítica dos jovens. Encarar os professores como intelectuais também fornece uma vigorosa crítica teórica das ideologias tecnocráticas e instrumentais (GIROUX, 1997, p. 161).

Para Maria Amélia Franco e Selma Pimenta (2012), o trabalho do/da professor/a é intelectual e não técnico-executor, devendo valorizar os processos de reflexão na ação e de reflexão sobre a reflexão na ação, numa construção dialética entre teoria, reflexão e prática constantes. Esse processo deve constituir a docência, fazendo parte do fazer e ser professor/a. Entretanto, o que se evidencia no NEM é o caminho no sentido oposto da valorização do docente enquanto sujeito/a intelectual, pois restringe suas ações pedagógicas a instrumentalidade e tecnicidade.

Considerações finais

Para pensar a formação continuada e o trabalho dos/das professores/as no cenário vigente é necessário analisar o quanto as bases sociais e econômicas da sociedade influenciam a formulação e a implementação de políticas educacionais, como foi com a Lei nº 13.415/2017 do Ensino Médio. Em um contexto de crise estrutural do capital, de avanços de políticas neoliberais que visam à contenção de gastos públicos em áreas sociais, para se ajustar aos interesses dos capitalistas, e com as mudanças no mundo laboral impactando mercados, regulamentações trabalhistas, tipos de vínculos de trabalho, as políticas educativas passam a ser concebidas dentro da perspectiva econômica e ideológica que o capital demanda ao Estado.

Dessa forma, o NEM não atende aos interesses de educadores/as, estudantes e comunidade educacional, e sim aos interesses dos/das reformadores/as empresariais, que não estão preocupados/as com a formação de qualidade social da juventude, com uma formação epistemologicamente consolidada, tampouco com uma formação omnilateral ou politécnica, com acesso a cultura, ciência, tecnologia e diversos conhecimentos em sua totalidade. A preocupação se encontra em fomentar uma educação técnica, instrumental e, sobretudo, produtiva para os fins capitalistas. Os/As educadores/as, portanto, tornam-se engrenagens essenciais para esses objetivos.

Portanto, podemos visualizar os mecanismos da precarização na docência a partir da ausência de condições adequadas de trabalho, de intensificação laboral, lógica produtiva, exigências por resultados, excesso de atividades burocráticas e menos formativas, mais contratações flexíveis e temporárias. Em relação à privatização, destaca-se a inserção dos setores privados na formação dos/das professores/as. E a desprofissionalização envolvendo todos os fatores que fazem regredir a formação e o trabalho docente, a partir de mecanismos atrelados a uma perspectiva de formação que anula cada vez mais a crítica, o estudo e a reflexão, enaltecendo a prática pela prática.

O NEM impulsiona os processos de precarização do trabalho docente à medida que traz mecanismos ancorados em flexibilização, responsabilização e produtividade. Incide igualmente na privatização da formação continuada, a partir da inserção do empresário nos rumos do currículo, dos conhecimentos e da perspectiva de formação contínua de professores/as, assim como na desprofissionalização da docência, ao passo que professores/as são pressionados/as pelo aparato da instrumentalidade, do saber fazer e da lógica das competências.

Recebido em: 07/01/2024; Aprovado em: 09/09/2024.

Referências

ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr., 2018.

BAZZO, Vera & SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro – retrocessos na atual política de formação docente. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez., 2019.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. *Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016*. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2016.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017a.

BRASIL. *Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017*. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Brasília, DF: Presidência da República, 2017b.

BRASIL. *Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2019.

BRASIL. *Resolução nº 1, de 27 de outubro de 2020*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2020.

BRASIL. *Resolução nº 4, de 29 de maio de 2024*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília, DF: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2024.

COSTA, Gilvan & BOLLMANN, Maria da Graça. Formação e condições de trabalho do professor do Ensino Médio no Brasil. *Revista Contrapontos*, Itajaí, v. 18, n. 2, p. 40-54, abr./jun., 2018.

COSTA, Eliane; MATOS, Cleide & CAETANO, Vivianne. Formação e trabalho docente: intencionalidades da BNC-Formação Continuada. *Currículo sem Fronteiras*, v. 21, n. 3, p. 1188-1207, set./dez., 2021.

DAL ROSSO, Sadi & CARDOSO, Ana Cláudia. Intensidade do trabalho: questões conceituais e metodológicas. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 30, n. 3, p. 631-650, set./dez., 2015.

- DELGADO, Adriana; MAGALHÃES, Lígia & PICCININI, Cláudia. Formação docente: perspectiva instrumental, trabalho docente e contrarreformas educacionais. In: LEHER, Roberto (Org.). *Educação no Governo Bolsonaro – inventário da devastação*. São Paulo: Expressão Popular, 2023.
- FERREIRA, Eliza. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 293-308, abr./jun., 2017.
- FERRETTI, Celso. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Estudos avançados*, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018.
- FRANCO, Maria & PIMENTA, Selma (Orgs.). *Didática: embates contemporâneos*. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- FREITAS, Luiz. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- GIL, Antonio. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GOMES, Thayse. *Contratação de professores temporários nas redes estaduais de ensino no Brasil: implicações para a categoria docente*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.
- HORN, Geraldo & MACHADO, Alexsander. A reforma do Ensino Médio no discurso neoliberal da liberdade e da qualidade da educação. *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba, v. 12, n. 24, p. 1-22, nov., 2018.
- JEDLICKI, Leonora. Desprofissionalização docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana M. Cancelli; VIEIRA, Lívia M. Fraga. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010.
- KRAWCZYK, Nora & FERRETTI, Celso. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p.33-44, jan./jun., 2017.
- KUENZER, Acácia. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio flexível. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 57-66, 2020.
- KUENZER, Acácia. A precarização do trabalho docente: o ajuste normativo encerrando o ciclo. In: AFFONSO, Cláudia et al. (Orgs.). *Trabalho docente sob fogo cruzado 2*. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2021.
- LEHER, Roberto. Forjando alternativas diante da ofensiva autocrítica do governo Bolsonaro. In: LEHER, Roberto (Org.). *Educação no Governo Bolsonaro – inventário da devastação*. São Paulo: Expressão Popular, 2023.
- MACEDO, Jussara & LIMA, Miriam. Fundamentos teóricos e metodológicos da precarização do trabalho docente. *Revista Trabalho, Política e Sociedade*, Nova Iguaçu, v. 2, n. 3, p. 219-242, jul./dez., 2017.
- MAGALHÃES, Solange. Formação continuada de professores: uma análise epistemológica das concepções postas no Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2015). *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 184-204, mai./ago., 2019.
- MARQUES, Danilo & NOGUEIRA, Vera. O olhar docente sobre as condições de trabalho no Ensino Médio. *Revista Profissão Docente*, Uberaba/MG, v. 20, n. 43, p. 01-25, jan./abr., 2020.

NOGUEIRA, Adrinelly & BORGES, Maria. A Base Nacional Comum Curricular e seus impactos na formação continuada de professores da Educação Básica. *Educação em Revista*, Marília, v. 21, n. 2, p. 37-50, 2020.

OLIVEIRA, Dalila. Políticas itinerantes de educação e a reestruturação da profissão docente: o papel das cúpulas da OCDE e sua recepção no contexto brasileiro. *Currículo sem Fronteiras*, v. 20, n. 1, p. 85-107, jan./abr., 2020.

OLIVEIRA, Dalila. O ataque ao trabalho docente na chamada sociedade do conhecimento. In: MAGALHÃES, Jonas *et al.* (Orgs.). *Trabalho docente sob fogo cruzado*. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2021.

PIOVEZAN, Patrícia. *As políticas educacionais e a precarização do trabalho docente no Brasil e em Portugal*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Marília/SP, 2017.

SILVA, Monica. Impertinências entre trabalho, formação docente e o referencial de competências. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 123-135, jan./mai., 2019.

SILVA, Amanda. *A precarização do trabalho docente no século XXI: o precariado professoral e o professorado estável formal sob a lógica privatista empresarial nas redes públicas brasileiras*. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SILVA, Amanda; GOMES, Thayse & MOTTA, Vânia. Formas e tendências de precarização do trabalho docente e os influxos do empresariamento na educação. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 63, p. 137-155, jan./jun., 2020.

TARLAU, Rebecca & MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. *Currículo sem Fronteiras*, v. 20, n. 2, p. 553-603, mai./ago., 2020.

A Educação Física nos cadernos do Novo Ensino Médio de Santa Catarina

Physical Education in the New High School Notebooks of Santa Catarina

La Educación Física en los cuadernos de la Nueva Escuela Secundaria de Santa Catarina

 AMANDA VIEIRA*

Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis – SC, Brasil.

 CAROLINE VISSOTTO**

Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis – SC, Brasil.

 LARISSA CERIGNONI BENITES***

Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis – SC, Brasil.

RESUMO: Esta é uma pesquisa qualitativa documental sobre a Educação Física nos cadernos do Novo Ensino Médio de Santa Catarina, considerando sua forma (carga horária, organização curricular e a ideia de formação integral) e seu conteúdo (habilidades, competências, objeto de estudo, trilhas de aprofundamento e projeto de vida). Os resultados destacaram a subordinação da Educação Física à reforma do Ensino Médio que prioriza mercado de trabalho e empregabilidade, colocando-a na área das linguagens, numa estrutura que hierarquiza disciplinas, acarretando a redução de sua carga horária, enfraquecendo sua base conceitual e teórica, resultando em conteúdos descontextualizados que prejudicam sua identidade e valorização. Pondera-se o entendimento de que a Educação Física se apresenta em um ‘não-lugar’ decorrente

* Licenciada em Educação Física. *E-mail:* <amanda.vieira1117@gmail.com>.

** Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina. *E-mail:* <carolvisotto.edu@gmail.com>.

*** Doutora em Ciência da Motricidade. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Centro de Ciências da Saúde e do Esporte na Universidade do Estado de Santa Catarina. *E-mail:* <larissa.benites@udesc.br>.

de sua falta de identidade e esvaziamento. Assim, ressalta-se a necessidade de (re)construir o espaço da Educação Física escolar e permitir a estudantes contato, acesso e apropriação de diferentes dimensões do conhecimento através da cultura corporal do movimento.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio. Educação Física. Linguagens.

ABSTRACT: This paper involves qualitative documentary research on Physical Education in the notebooks of the New High School of Santa Catarina, considering its form (workload, curricular organization and the idea of comprehensive education) and its content (skills, competences, study object, in-depth paths and life project). The results highlighted the subordination of Physical Education to the High School reform that prioritizes the job market and employability, placing it in the area of languages, in a structure that hierarchizes subjects, leading to the reduction of its workload, weakening its conceptual and theoretical basis, resulting in decontextualized contents that harm its identity and appreciation. The understanding that Physical Education presents itself in a 'non-place' due to its lack of identity and emptiness is considered. Therefore, it is necessary to (re)construct the space of Physical Education in schools and allow students contact, access and appropriation of different dimensions of knowledge through the body culture of movement.

Keywords: New High School. Physical Education. Languages.

RESUMEN: Se trata de una investigación documental cualitativa sobre Educación Física en los cuadernos de la Nueva Escuela Secundaria de Santa Catarina, considerando su forma (carga horaria, organización curricular y la idea de formación integral) y su contenido (habilidades, competencias, objeto de estudio, caminos de profundización y proyecto de vida). Los resultados resaltaron la subordinación de la Educación Física a la reforma de la educación secundaria, que prioriza el mercado laboral y la empleabilidad, ubicándola en el área de idiomas, en una estructura que jerarquiza las asignaturas, resultando en la reducción de su carga horaria, debilitando su estructura conceptual y teórica, lo que resulta en contenidos descontextualizados que socavan su identidad y apreciación. Se considera que la Educación Física se presenta en un 'no lugar' por su falta de identidad y vaciamiento. Así, se destaca la necesidad de (re)construir el espacio de Educación Física escolar y

permitir a los estudiantes contactar, acceder y apropiarse de diferentes dimensiones del conocimiento a través de la cultura corporal del movimiento.

Palabras clave: Nueva Escuela Secundaria. Educación Física. Idiomas.

Introdução

O Ensino Médio – EM é considerado a etapa final da Educação Básica e desde a década de 1990 tem sido impactado por uma série de políticas, formuladas em diferentes conjunturas e amparadas em determinadas perspectivas, na tentativa de melhor delimitá-lo em termos de intenção e finalidade. Como exemplo, citam-se a proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM (BRASIL, 1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (BRASIL, 1999), documentos que tinham como intuito direcionar uma possível padronização curricular em todo o território nacional, mas que acarretaram mudanças no currículo do EM e a adoção de conceitos como flexibilização, autonomia, descentralização, competências e habilidades (PINTO & MELO, 2021).

Ao longo dos anos esses documentos sofreram algumas modificações e foram reelaborados, trazendo novas propostas. No entanto, ao mesmo tempo em que visavam responder a determinadas questões, também entravam em embates com a noção de atratividade dessa etapa da educação básica, a questão da baixa adesão de jovens, a articulação com o mercado de trabalho e a baixa performance de alunos/as em provas de avaliações nacionais e internacionais. Tais aspectos perpassaram e marcam o histórico do EM no país tanto discursivamente quanto nas esferas política e prática. Não obstante, essa trajetória também é atravessada pela presença e pela atuação de diferentes agentes (das esferas pública e privada), que a colocam em pauta e travam disputas sobre concepções, encaminhamentos e as distintas formas de materialização de políticas educacionais.

Neste sentido, em 2015 veio à tona a proposta da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e, na sequência, a Medida Provisória – MP nº 746/2016 (BRASIL, 2016), tendo como finalidade produzir mudanças de duas ordens: “na organização curricular do EM e no financiamento público desta etapa da educação básica” (SILVA, 2018, p. 3). Promessas como flexibilização curricular, liberdade de escolha, valorização do protagonismo juvenil e atendimento a projetos de vida dos/das jovens foram usadas também para dar relevância à reforma (KOEPEL, GARCIA & CZERNISZ, 2020). Cabe ainda sinalizar que os movimentos em prol da BNCC e pela reforma do EM tiveram significativa ingerência do setor privado e empresarial, o que lhes conferiu direcionamento e cariz neoliberal (FREITAS, 2018; MOTTA & ANDRADE, 2020).

A despeito das promessas e do discurso que intentava ser atrativo e inovador, a MP tocou em estruturas importantes, encaminhando a partir de seu documento a extinção da obrigatoriedade do ensino de Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física – EF, além da possibilidade de pessoas sem formação apropriada assumirem a docência, por meio do que se denominou ‘notório saber’ (BRASIL, 2016). Em meio a polêmicas, pressões populares, audiências públicas marcadas pela ampla crítica de setores relacionados à educação, além dos movimentos de resistência de estudantes de todo o território nacional, a MP foi convertida em lei com algumas alterações, sendo homologada no início de 2017 como Lei nº 13.415 (SILVA, 2018).

A referida Lei alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB em alguns aspectos, como a criação de escolas de EM em tempo integral e a divisão do currículo em formação básica comum, com carga horária máxima de 1.800 horas nos três anos garantida pela BNCC, e outra parte flexível formada pelos itinerários formativos¹, com carga horária total mínima de 1.200 horas (BRASIL, 2017).

Todavia, para que a Lei nº 13.415/17 obtivesse força de implementação, ela precisava da BNCC, que ainda não tinha sido aprovada. Foi apenas em 2018 que isso veio acontecer, ou seja, foi uma política pública que ficou na espera de outra para poder se concretizar (MACIEL, 2019; LIMA & MACIEL, 2018). Nesse contexto, a BNCC se apresentou como importante documento para o cumprimento das alterações no EM, visto que servia de referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos estados, do Distrito Federal e dos municípios (BRASIL, 2018a).

Nesse íterim, de maneira específica, a Educação Física acabou reduzida enquanto componente curricular do campo de conhecimento próprio, pois apesar de estar presente na área de Linguagens e suas Tecnologias na BNCC, ela se limita à compreensão de “estudos e práticas”, em contraposição ao termo “ensino”, que aparece para outros componentes (SOUZA & RAMOS, 2017).

Em Santa Catarina houve a elaboração do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense², iniciado em 2019 através do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC. O documento foi dividido primeiramente em quatro cadernos até 2020, acrescidos do Caderno 5, em 2022. Os cadernos contemplam a proposta do Novo Ensino Médio – NEM, a divisão da carga horária, as possibilidades pedagógicas, a descrição de cada uma das partes que compõem a flexibilização curricular, entre outras informações, tanto para professores/as e gestores/as quanto para alunos/as. Em 2020 houve no estado um projeto piloto com 120 escolas para a implantação do NEM. Essas escolas desenvolveram ações para a flexibilização curricular, fornecendo importantes subsídios para a construção da proposta do NEM na rede estadual de ensino (SANTA CATARINA, 2021a, p. 24).

Cientes dos encaminhamentos postos pela reforma do EM e da organização proposta nos cadernos, surgiu a inquietação de entendermos como a Educação Física se apresenta

nesses documentos. Assim, o objetivo deste estudo foi averiguar a presença da Educação Física, ponderando sobre sua forma e seu conteúdo, nos cadernos do EM que compõem a proposta curricular de Santa Catarina.

Metodologia

Este estudo se orientou pela abordagem qualitativa e se valeu da pesquisa documental (TRIVIÑOS, 1987) mediante a análise dos cadernos do NEM do estado de Santa Catarina – SC. A elaboração dos cadernos aconteceu entre 2019 e 2020, sendo que os quatro cadernos aqui analisados foram publicados em 2020. O acesso aos documentos se deu por meio digital, pois estão hospedados no site da Secretaria da Educação do estado de Santa Catarina¹ – SED/SC.

Como procedimentos metodológicos, realizaram-se a leitura das partes selecionadas, tal como posto no quadro 1, e uma busca pontual sobre a Educação Física com base num conjunto de descritores que abrange os termos: Educação Física, Práticas Corporais, Movimento Humano, Cultura Corporal, Cultura Corporal de Movimento, Jogos, Esportes, Ginástica, Lúdico, Lazer, Saúde, Movimento Corporal, Brincadeiras, Dança, Lutas, Práticas Corporais de Aventura. Esses descritores foram elencados a partir da apresentação da Educação Física e suas unidades temáticas na BNCC.

Quadro 1: Documentos analisados

CADERNO 1	<p>Objetivo: Apresentação do NEM. Destaca a organização e a divisão do novo currículo, áreas de conhecimento, itinerários formativos, seus objetivos e quais deles serão ofertados no estado.</p> <p>Partes analisadas: 1-Estrutura do Documento; 2-Marcos Legais do EM; 3-Múltiplas Juventudes do EM: Diversidade como Princípio Formativo; 4-Fundamentos do NEM.</p>
CADERNO 2	<p>Objetivo: Apresenta a Formação Geral Básica; aborda a carga horária das áreas de conhecimento; competências e habilidades; conteúdo a ser trabalhado em cada área e orientações metodológicas; integração curricular e seu funcionamento; utilização de Temas Contemporâneos Transversais.</p> <p>Partes analisadas: 1-Formação Geral Básica; 4.1-Formação Geral Básica: Área de Linguagens e suas Tecnologias; 4.2-Línguas, Artes e Educação Física.</p>

<p>CADERNO 3</p>	<p>Objetivo: Apresenta o portfólio das Trilhas de Aprofundamento que compõem a parte flexível do currículo; aborda as diferentes Trilhas de Aprofundamento (consideradas disciplinas que se aprofundam em aprendizagens de uma ou duas áreas do conhecimento).</p> <p>Partes analisadas: 4.1-Trilha 1: Corpos que Expressam Vozes; 4.2-Trilha 2: Produção Cultural; 5.1-Saúde, Juventudes e cuidados de si e dos outros; 5.2-Foto (Cidade)grafias em Movimento; 5.4-Desenvolvimento e Sustentabilidade no mundo conterrâneo; 5.5-Atelier do Território Catarinense: Identidades, Pluralidades e Diversidades; 5.8-O campo como lugar de “vidas”, de relações humanas, de direitos humanos, de culturas e de produção de alimentos saudáveis; 5.9-Linguagens Tecnológicas para as sociedades em redes.</p>
<p>CADERNO 4</p>	<p>Objetivo: Apresenta os Componentes Curriculares Eletivos – CCEs, que também compõem a parte flexível do currículo. Os CCEs são componentes semestrais e contribuem para a ampliação e a diversificação das aprendizagens.</p> <p>Partes analisadas: 8-Linguagens e suas Tecnologias (p. 213-227).</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023) com dados dos cadernos EM/SC (SANTA CATARINA 2021a; 2021b; 2021c; 2021d).

Como registro da coleta dos dados foi utilizada uma ficha cujos itens ponderavam sobre finalidade/intenção dos documentos, aspectos fundantes, análise de sua estrutura, além da identificação dos descritores supramencionados. Após essa etapa, partiu-se para a análise e a interpretação dos dados. Optou-se pela análise descritiva, de abordagem global do contexto do próprio documento, levantando conceitos-chave para se responder ao objetivo (CELLARD, 2012). Os próximos tópicos apresentam e discutem esses resultados.

Aspectos da forma

A leitura dos cadernos do Novo Ensino Médio de SC objetivou averiguar o espaço da Educação Física, ponderando sua forma (compreendida a partir de aspectos estruturais, como carga horária, organização curricular e a ideia de formação integral) e seu conteúdo (foco nas habilidades e competências, objeto de estudo, trilhas de aprofundamento e projeto de vida).

Para tanto, é preciso dizer que a Educação Física nos cadernos está inserida na área de Linguagens e suas Tecnologias, ou seja, é a partir dessa referência que a Educação Física deverá se posicionar e desenvolver seu objeto de estudo, a cultura corporal de movimento:

A Educação Física se reconhece como um componente que opera com um modo particular de elaboração sógnica, qual seja, o movimento entendido como gesto, como algo que representa um modo particular de dizer o mundo, e não mais como um mero deslocamento espaço-temporal de um membro do corpo ou do corpo todo. De modo algum a noção de técnica corporal deixa de ser importante, mas passa a ser *concebida como algo que constitui uma linguagem específica, a linguagem corporal* (SANTA CATARINA, 2021b, p. 146, grifo nosso).

Em se tratando dos aspectos da forma, um dos primeiros apontamentos que merece reflexão está no Caderno 1, quando se menciona a organização e a promoção do trabalho interdisciplinar, com o fortalecimento das relações entre os componentes curriculares. Chama a atenção que essa forma de desenvolvimento do trabalho interdisciplinar, ao mesmo tempo que tem como proposta a articulação das áreas de conhecimento, também promove uma hierarquização dos componentes curriculares, ao garantir a obrigatoriedade apenas das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Nota-se na distribuição da carga horária na matriz curricular que a área de Matemática apresenta uma carga horária de 224 horas anuais, e a Língua Portuguesa, 192 horas anuais. Os demais componentes curriculares não obrigatórios ficaram com uma carga horária reduzida, totalizando 128 horas anuais, sendo 64 horas anuais no 1º e no 2º ano e 32 horas anuais no 3º ano (SANTA CATARINA, 2021a, p. 118). Essa distribuição evidencia a hierarquia dos componentes curriculares.

A respeito dessa organização, que privilegia determinados componentes curriculares em detrimento de outros, cabe destacar que, de acordo com a própria BNCC, o intuito é implementar “novos ideais educacionais, subtraindo o ‘excesso’ de componentes curriculares e abordagens pedagógicas do ensino médio que se afastam mundo do trabalho e das questões sociais contemporâneas” (GOMES & SOUZA, 2020, p. 393), prezando pela preparação básica para o trabalho a partir das experiências formativas mediante o desenvolvimento de competências.

Dessa forma, compreende-se que esse direcionamento se vincula a uma perspectiva de mercado, à qual a reforma do EM tende a se alinhar. Tal modelo encarrega a formação básica da transmissão de conhecimentos considerados ‘essenciais’ e o fomento às habilidades e competências necessárias para a empregabilidade. Simultaneamente, ocorre a minimização ou desvalorização de outros conhecimentos e disciplinas que não se encaixam nesse contexto produtivo.

Mediante isso, uma das reflexões que vem à tona é que, nessa forma de divisão por área de conhecimento, em vez de integração e aproximação dos componentes numa proposta interdisciplinar, há uma tendência à fragmentação, que ocorre justamente por se salientar a abrangência das áreas, contrastando com a obrigatoriedade de dois componentes curriculares. Ademais, o caráter fragmentado da Educação Física pode ser endossado pelo Art.35-A, § 2º, ao mencionar que “a Base Nacional Comum Curricular referente ao EM inclui obrigatoriamente *estudos e práticas* de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2018a, p. 476, grifo nosso). Ou seja, a Educação Física acaba por não ser tratada pelo termo *componente curricular*, mas sim pela noção de *estudos e práticas*, que poderão ser desenvolvidos, de acordo com as DCNEM, “por projetos, oficinas, laboratórios dentre outras estratégias de ensino aprendizagem que rompam com o trabalho isolado apenas em disciplinas” (BRASIL, 2018b, p. 06).

Esses encaminhamentos acabam rompendo a compreensão integral do componente curricular da Educação Física e, apesar de o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense anunciar uma possibilidade que soa como inovadora na organização curricular – ao relegar a Educação Física a ‘estudos e práticas’ –, também traz subjacente uma interpretação que esse não é um componente curricular obrigatório e, portanto, não haveria a necessidade de professores/as especialistas.

Nessas circunstâncias, a promessa de ‘[...] consolidar e ampliar as aprendizagens previstas [...] do ensino fundamental nos componentes curriculares’ (p. 481), ou a previsão de que o jovem, ao final do ensino médio, apresentará ‘[...]uma compreensão aprofundada e sistemática acerca da presença das práticas corporais em sua vida e na sociedade, incluindo os fatores sociais, culturais, ideológicos, econômicos e políticos envolvidos nas práticas e nos discursos que circulam sobre elas’ (BRASIL, 2018a, p. 495) se mostram improváveis (BELTRÃO, TAFFAREL & TEIXEIRA, 2020, p. 663).

Ressalta-se que uma das principais mudanças na proposta do NEM se refere à ampliação progressiva da sua carga horária, pois isso permitiria uma escola de tempo integral. Além disso, há a flexibilização do currículo para comportar a BNCC e as ofertas dos diferentes itinerários formativos (mediante formação geral básica e específica), sendo que cada escola tem autonomia na distribuição entre a formação geral básica e a parte flexível do currículo.

Apesar da ampliação da carga horária total⁴, algumas disciplinas consideradas menos importantes pela lógica do mercado de trabalho e empregabilidade, como é o caso da Educação Física, tiveram a redução para 32 horas anuais nos dois últimos anos do EM.

A situação se agrava quando se avança para os itinerários formativos, que nos dois últimos anos do EM chegaram à carga horária total de 640 horas (sendo 320 horas no 2º ano e 320 horas no 3º ano). Nota-se, assim, que “a carga horária destinada à formação comum, justamente o espaço do currículo onde a educação física está inserida, que antes era de 3.200 horas, sofreu redução e não poderá ser superior a 1.800 horas” (BELTRÃO, TAFFAREL & TEIXEIRA, 2020, p. 661).

Esse apontamento reforça a impossibilidade de desenvolvimento da Educação Física de maneira aprofundada. Ademais, tal alteração da carga horária corrobora a perda do acesso à totalidade do conhecimento pelos/as estudantes, pois inviabiliza que professores/as aprofundem e oportunizem todas as vivências e significações sociais da cultura corporal do movimento em tão pouco tempo.

Por fim, um último apontamento sobre a forma se relaciona à flexibilização das trajetórias curriculares, pontuando que cada instituição poderá ofertar seus próprios itinerários formativos. De acordo com os cadernos do EM, esses itinerários são compostos por Projeto de Vida, Componentes Curriculares Eletivos, Segunda Língua Estrangeira e Trilhas de Aprofundamento; podem contemplar uma ou mais áreas do conhecimento, ou

ainda, a formação técnica e profissional (SANTA CATARINA, 2021a, p. 51). Neste sentido, a leitura dos componentes que formam a parte flexível do currículo revela uma contradição: por um lado há uma retórica de especialização, pautada pela justificativa de entrada no mercado de trabalho; por outro, coexiste a narrativa que enfatiza o desenvolvimento dos componentes curriculares em sua totalidade.

A Educação Física fica neste *entre discurso*, por sua secundarização ao não se vincular diretamente à noção de utilidade para o mercado de trabalho, e isso reforça o menosprezo pela área dentro do projeto formativo requerido pelo sistema produtivo. Mas ao mesmo tempo, a área é puxada para o discurso que menciona as relações e significações dos conteúdos, vivências e contato dos/das estudantes com outros saberes, dentro de um contexto de carga horária reduzida. Ou seja, contradizem as DCNEM, que defendem que o ensino deve contemplar, “sem prejuízo da integração e articulação das diferentes áreas do conhecimento, estudos e práticas” (BRASIL, 2018b, p. 06).

Isso possibilita pensar sobre a lógica dessa organização, e um dos questionamentos que surge é se haverá, de fato, tempo suficiente e de qualidade para o que é idealizado no documento em termos de interdisciplinaridade, percursos flexíveis, qualidade de aprendizado, integração e organicidade das etapas da educação básica, entre outros aspectos que, na esfera discursiva, se referem à Educação Física e às modificações previstas pela reforma do EM.

Aspectos do conteúdo

Serão abordados agora os aspectos relacionados a habilidades e competências da Educação Física nos cadernos do EM, assim como seu objeto de estudo, os dados do levantamento dos descritores junto às trilhas de aprofundamento, projeto de vida e componentes eletivos.

É importante destacar inicialmente que os cadernos do EM fazem jus aos documentos que os precederam, como a LDB, as DCNEM e as BNCC, sendo que essas ganham destaque, e o objeto da chamada aprendizagem essencial se desdobra em competências e habilidades para o ensino da EF. No âmbito pedagógico, as competências servem para subsidiar o direito às aprendizagens e ao desenvolvimento, aparecendo de forma muito evidente no Caderno 2, que recupera os dizeres da BNCC, assim como pontua o objetivo da Educação Física: “explorar o movimento e a gestualidade em práticas corporais de diferentes grupos culturais e analisar os discursos e os valores associados a elas, bem como os processos de negociação de sentidos que estão em jogo na sua apreciação e produção” (BRASIL, 2018a, p. 483).

A BNCC expõe também que o trabalho pedagógico na Educação Física deve se concentrar na reflexão do/da aluno/a sobre sua experiência, a ser vivenciada na

experimentação dos movimentos que se traduzem em sentidos e significados, resultando no conhecimento. Por sua vez, o objeto de ensino da Educação Física se dá no plano da linguagem corporal, e nessa perspectiva, sua existência é produzida pelas relações entre sujeitos/as e mediada pela linguagem. Numa compreensão linear, corre-se o risco de a Educação Física se tornar mera promotora de vivências nas diferentes linguagens corporais, visando o desenvolvimento de competências a partir de um conjunto de habilidades (GOMES & SOUZA, 2020).

A partir disso, buscou-se evidenciar de que forma a Educação Física foi alocada nos cadernos, principalmente em suas aproximações com a BNCC. No Caderno 2 se concentrou a parte mais significativa dos achados, pois ele traz uma explicação teórica da Educação Física e das suas unidades temáticas.

O quadro 2 ilustra os resultados do levantamento dos descritores elencados em todos os cadernos, e um dos pontos que se destaca é justamente a pouca expressão das unidades temáticas nos documentos. Por exemplo, o termo *cultura corporal de movimento*, que diz respeito a um conceito central da área, só está presente em um único lugar.

Quadro 2: Descritores e sua frequência

DESCRITORES	CADERNO 1	CADERNO 2	CADERNO 3	CADERNO 4
Educação Física	4x	24x	12x	1x
Práticas Corporal de Aventura	-	5x	-	1x
Práticas Corporais	-	36x	6x	41x
Movimento Humano	-	1x	-	-
Cultura Corporal	-	-	1x	5x
Cultura Corporal de Movimento	-	1x	-	-
Lúdico	-	-	-	2x
Lazer	-	3x	11x	3x
Saúde	10x	98x	405x	48x
Movimento Corporal	-	-	-	-
Jogos	1x	11x	19x	63x
Brincadeiras	-	4x	10x	5x
Esportes	-	5x	4x	9x
Ginástica	-	6x	-	5x
Dança	-	28x	3x	4x
Luta	1x	11x	17x	5x

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

A minoração do termo *cultura corporal de movimento* nos cadernos sugere uma falta de fundamentação no trato pedagógico das atividades do componente curricular da Educação Física. Isso porque a cultura corporal do movimento é entendida como o objeto de estudo próprio da Educação Física, portanto, conferindo sentido aos conteúdos na perspectiva de uma construção histórica, social e cultural. Ademais,

Considera-se que a Educação Física, enquanto conhecimento humano que historicamente se constituiu também em disciplina escolar, uma atividade social e cultural que trata da sistematização e apreensão de conceitos, signos e práticas da cultura corporal, que em seu conjunto forma um tipo particular de cultura humana – a atividade da cultura corporal – e que apreender esta atividade é imprescindível para o pleno desenvolvimento de todas as pessoas (DIAS JÚNIOR & ROSA, 2021, p. 06).

Entende-se que a ausência do termo em questão (*cultura corporal de movimento*) implica na carência de uma base conceitual e teórica, o que limita a oportunidade de aprofundar conhecimentos e conteúdos da Educação Física, inibindo a possibilidade de desenvolvimento como prática social em seu sentido abrangente, crítico e totalizante. Em suma, não oferece elemento fundamental que possibilite a apropriação da “essência da atividade em questão, e do qual decorrem outros conteúdos e significações, que constituem e caracterizam determinada atividade” (BELTRÃO, TAFFAREL & TEIXEIRA, 2020, p. 671).

Em contrapartida, notou-se que o termo *saúde*⁵ apareceu mais vezes no conjunto dos cadernos, sendo inclusive mais presente que o próprio termo *Educação Física*. Alguns fatos ajudam a explicar a destacada reincidência do termo saúde: (1) está presente entre as 10 competências da BNCC; (2) aparece como um dos temas contemporâneos transversais que devem ser abordados nos processos formativos no EM; e (3) a promoção da saúde é acrescida nas unidades temáticas da Educação Física e deve ser possibilitada por experiências que desenvolvam, por exemplo, autocuidado, autoconhecimento e execução de práticas corporais (SANTA CATARINA, 2021b).

Quanto às demais unidades temáticas, observou-se que, apesar de serem mencionadas, não apresentam, em sua maioria, explicações detalhadas para a compreensão do conceito, sua fundamentação ou formas possíveis de organização mais explícitas, sendo descritas de maneira empobrecida e aligeirada.

Entre os termos, destaca-se que *lutas* e *jogos* aparecem no Caderno 1 sem relação com a EF, mas sinalizando outras compreensões, como “lutas e pautas identitárias” (SANTA CATARINA, 2021a, p. 81) ou mesmo a relação do jogo como estratégia para a Matemática. O termo *dança* aparece mais relacionado ao componente curricular Artes. Contudo, todos os termos – esportes, jogos, ginástica, dança, lutas, brincadeiras e práticas corporais de aventura – aparecem no Caderno 4, citados como eixos que podem ser desenvolvidos no Componente Curricular Eletivo chamado Práticas Corporais.

Nota-se que o termo *práticas corporais* acaba por assumir o lugar da Educação Física no Caderno 4, tanto em termos conceituais (no que tange à nomenclatura), quanto em sua

materialização, tendo em vista que *práticas corporais* ganham força de sentido, expressam ideias sobre sua estruturação e se tornam um componente curricular eletivo, figurando como alternativa à área da Educação Física na parte flexível do currículo (Figura 1).

Figura 1: Práticas Corporais



Práticas Corporais
Carga horária: 40 horas por semestre

Cultura Corporal
de Movimento

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

- Atuar socialmente de forma cooperativa, ética e cidadã na apreciação e no uso da cultura corporal.
- Utilizar gestos e expressões corporais com intencionalidade, valorizando a expressão de sentimentos e emoções de forma autoral.
- Analisar relações entre Práticas Corporais e saúde, a partir da perspectiva da saúde como um valor pessoal e social.
- Experimentar e criar danças, jogos e brincadeiras, esportes, ginásticas, lutas, esportes de aventura e variadas expressões corporais para ampliar possibilidades de identificação de práticas a serem cultivadas de acordo com os projetos de vida dos(as) estudantes.
- Refletir e analisar as Práticas Corporais vivenciadas de forma a combater preconceitos e estereótipos.
- Intervir socialmente de forma protagonista, responsável e comprometida com os valores democráticos na ampliação de conhecimentos e melhoria de atitudes e valores da sociedade em relação às Práticas Corporais.

AUTORES(AS)

Alexsandra de Cacia Bendlin
Débora Turmina
Iraci Paulina Scanagatta
Ivaticino João Bentz
Michelle Souza Ávila
Priscila Gois de Oliveira
Robson da Cruz

ÁREAS

- Linguagens e suas Tecnologias
- Matemática e suas Tecnologias
- Ciências da Natureza e suas Tecnologias
- Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
- Ciência e Tecnologia
- Componentes Integradores

RESUMO

Este componente visa, por meio do estudo, à experimentação e mediação socio-cultural das práticas corporais, a fim de contribuir para o autoconhecimento, o cuidado de si, a formação em valores democráticos e direitos humanos. Promove o interesse pelas Práticas Corporais como forma de se expressar, cuidar da saúde e melhorar a qualidade de vida individual e coletiva.

Dependendo do contexto da escola, o trabalho pode envolver Práticas Corporais nos eixos de: 1. Jogos e brincadeiras; 2. Esportes tradicionais, de aventura e alternativos; 3. Danças urbanas, tradicionais e contemporâneas; 4. Ginásticas de consciência corporal; 5. Ginásticas de condicionamento físico; 6. Lutas. Promove o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas e socioemocionais. Proporciona experimentações, bem como pesquisa, discussões, debates, produções culturais e intervenções na realidade da escola e da comunidade com o intuito de promover o desenvolvimento do protagonismo juvenil e das competências previstas na BNCC. A condução da eletiva se ajusta à realidade cultural e escolar local, concretizando a proposta de flexibilização curricular do Novo Ensino Médio aos interesses juvenis. Essa perspectiva inclui a adaptação de recursos e de infraestrutura ao uso de materiais e de espaços alternativos que possibilitem a diversificação da experiência cultural dos(as) estudantes com as Práticas Corporais.

JUSTIFICATIVA

As Práticas Corporais são um importante componente da identidade e do pertencimento social das culturas juvenis. O corpo é a síntese de nosso ser e estar no mundo; com o corpo pensamos e expressamos o que queremos transmitir e, com isso, tornamo-nos parte integrante do mundo. A dimensão da corporeidade integra todas as dimensões do desenvolvimento humano; por isso, o currículo do Novo Ensino Médio deve contemplar oportunidades de aprofundamento no campo da culturacorporal. Esse trabalho permite construir elos entre pensar, sentir e agir, favorece a busca de realização pessoal, a qualidade de vida e o protagonismo dos(as) jovens no mundo social e cultural, contemplando a formação integral de jovens ativos(as) na sociedade, conhecedores(as)do seu próprio corpo, de suas capacidades de expressão corporal autoral e de circulação de conhecimentos, opiniões e experiências acerca das Práticas Corporais. O trabalho justifica-se, também, pelo valor das Práticas Corporais na socialização, na construção de valores e no desenvolvimento social dos(as) jovens e em suas competências e habilidades para perceber o mundo que os(as) cerca e assumir papel ativo na construção de uma sociedade mais justa e igualitária em relação ao usufruto das Práticas Corporais, seu papel na saúde individual e coletiva, e na construção de relações sociais empáticas e solidárias.

Fonte: Print Screen do Caderno 4 - Linguagens e Suas Tecnologias (SANTA CATARINA, 2021d, p. 218-219).

De modo geral, ao longo da análise das unidades temáticas da Educação Física nos cadernos percebeu-se que a maioria delas aparece de forma repetida, mesmo padrão de texto proposto no Caderno 2. Além disso, a maioria dos termos aparece em outras áreas de conhecimento não relacionadas à Educação Física. Além do levantamento das unidades temáticas nos cadernos, buscaram-se também os descritores *movimento humano*, *movimento corporal*, *lúdico*, *lazer*, *cultura corporal* e *práticas corporais*, no intuito de identificar termos que se relacionam à Educação Física e que são parte essencial do componente curricular. Identificou-se que *movimento corporal* não aparece nos cadernos e *movimento humano* aparece apenas uma vez, no Caderno 2. Para os outros termos, as análises foram similares às das unidades temáticas, pois quando aparecem, não se vinculam de fato à Educação Física – exceto pelo termo *prática corporal*, como foi mencionado, que encontra força dentro da própria proposta.

Quanto aos conteúdos da Educação Física, são abordados apenas no Caderno 2, conforme a perspectiva de desenvolvimento de competências e habilidades já mencionada e com significativo rebaixamento teórico do componente, o que pode ser reforçado pelas

análises expostas. O restante dos cadernos se ocupa da parte flexível do currículo, projeto de vida e trilhas de aprofundamento, que integram os itinerários formativos.

Conforme sinalizam José Beltrão, Celi Taffarel e David Teixeira (2020), essa lógica secundariza o acesso ao conhecimento científico e à cultura corporal de movimento, demonstrando que

o ensino sistematizado nessa proposta não é considerado imprescindível, quer dizer, o ensino gradativo dos elementos culturais, socialmente produzidos, em suas formas mais desenvolvidas, são meios para uma finalidade e, por isso, passíveis de serem substituídos, dispensados ou excluídos. (BELTRÃO, TAFFAREL & TEIXEIRA, 2020, p. 21).

Ainda no que se refere à parte flexível do currículo, o objetivo do projeto de vida é “oportunizar aos estudantes a vivência de situações de aprendizagem e experiência que reflitam seus interesses e lhes permitam fortalecer a autonomia e desenvolver protagonismo e responsabilidade sobre suas escolhas futuras” (SANTA CATARINA, 2021a, p. 63), além de apoiar o/a jovem no seu processo de decisão nas escolhas dos itinerários.

Já as trilhas de aprofundamento congregam a maior parte da carga horária do currículo em relação aos demais componentes, e como primeira opção, podem ter uma carga horária anual total de 640 horas no 2º e 3º anos ou, como segunda opção, com uma carga horária total anual de 960 horas (maior do que a carga horária de qualquer componente curricular da formação geral básica). Na análise das trilhas para notar sua relação com a EF, já que elas aprofundam as aprendizagens das áreas de conhecimento, notou-se que sua oferta se dá de modo semestral, pautadas no portfólio disponibilizado pela SED/SC que compõe o Caderno 4. As trilhas poderão ser ofertadas pelas próprias instituições de ensino ou por parcerias entre a SED/SC e outras instituições, sejam elas públicas ou privadas.

Existem apenas duas trilhas de aprofundamento da área de Linguagens, enquanto o restante das áreas de conhecimento tem, no mínimo, quatro trilhas. A primeira trilha da área de Linguagens e suas Tecnologias trata de *Corpos que expressam vozes*, e a segunda, de *Produção Cultural*. Nessas trilhas há a possibilidade de se pensar no desenvolvimento da cultura corporal, no entanto, isso fica a critério das conexões entre os/as professores/as envolvidos/as. E mesmo havendo a possibilidade de aproximar as questões da EF, seu objeto e aprofundar determinados aspectos, não há garantias, tendo em vista que os/as professores/as que assumem tais trilhas não necessariamente precisam ter formação na área/componente; além disso, fica a cargo dos/das próprios/as docentes o planejamento das propostas, estrutura e organização das trilhas. Não obstante a assunção da responsabilidade sem a obrigatoriedade de formação condizente, ainda há a problemática das cargas horárias de trabalho dos/das professores/as e a impossibilidade de momentos de planejamento coletivo e trocas com a equipe docente.

Além das trilhas de aprofundamento, também existem as chamadas trilhas de aprofundamento integrado, que congregam todas as áreas. A relação da Educação Física com

essas trilhas integradas por áreas se dá apenas pela saúde, que contempla a trilha “5.1 Saúde, Juventudes e cuidados de si e dos outros”, e a trilha “5.11 Saúde traz felicidade?”, ressaltando um estilo de vida ativo.

Essa forma de aprofundar os conteúdos das áreas de conhecimento acaba não ajudando e nem aprofundando os tais conteúdos, pois a partir do momento que se afasta daquilo que é o objeto de cada área, perde-se o sentido. Além disso, a flexibilização do currículo, que remete a uma ideia de livre escolha e inovação, se configura mais como precarização, desregulamentação, instabilidade e exclusão do conhecimento científico. Assim, existe a indução de jovens a cursar itinerários de qualificação profissional de baixa complexidade e ofertados de maneira precária em escolas sem infraestrutura.

No que tange à Educação Física, percebeu-se que seu conteúdo é restrito nos cadernos, pois a maioria dos termos aparece em outras áreas de conhecimento e outros campos de intervenção. Além disso, por conta da confusão causada por tantos elementos introduzidos nesse modelo curricular, o documento cadernos do EM dificulta a identificação dos conteúdos da Educação Física. De maneira geral, sinaliza-se que há um apagamento da identidade da Educação Física, de seu conteúdo e seu verdadeiro objeto de estudo – a cultura corporal do movimento – no território catarinense.

Considerações finais

Esta pesquisa analisou os *Cadernos do Novo Ensino Médio de Santa Catarina* com o objetivo de identificar ali a presença da Educação Física, ponderando sobre sua forma e seu conteúdo. Salienta-se que, a partir das análises, compreendeu-se que o espaço ocupado pela Educação Física nesse modelo formativo posto pela reforma é secundarizado, numa lógica de mercado e empregabilidade que privilegia determinados componentes curriculares em detrimento de outros. Em vista dos dados expostos e discutidos ao longo do trabalho, foi possível evidenciar que essa lógica acaba promovendo a exclusão ou o abandono da área da Educação Física no tempo-espaço escolar nessa etapa da educação básica.

Evidenciou-se que a organização curricular por áreas acarreta a fragmentação do conhecimento e que seus conteúdos podem perder sentido e especificidade. Ao olhar para esse apontamento, compreendemos que há uma contradição na ideia de promoção do ensino em sua totalidade, apresentada de forma discursiva pelos cadernos, pois a fragmentação torna-a um empecilho, assim como as noções de trabalho interdisciplinar, uma vez que não se menciona como serão as condições do trabalho docente nessa proposta.

Pensando na Educação Física, indicamos que, com essa estrutura, também se tem um impacto sobre a forma e o conteúdo naquilo que diz respeito ao conceito de *cultura corporal de movimento*, já que toda a proposta se direciona para a noção de *linguagem corporal* como objeto de estudo. Uma das consequências desse fato é retirar dos/das jovens a

compreensão das construções históricas, sociais e culturais, assim como a apreensão de conceitos, signos e práticas da cultura corporal. A cultura corporal de movimento não é referenciada como objeto da Educação Física nos cadernos do EM, o que acaba retirando dos conteúdos um sentido abrangente, crítico e totalizante como prática social.

Pontua-se igualmente que as possibilidades e a qualidade da materialização do currículo do NEM ficam à mercê das condições de oferta de cada contexto, e nem tudo o que está posto nos cadernos tende a se configurar, limitando a proposta, principalmente quando se pensa na escola pública. Em Santa Catarina o processo de implementação do NEM iniciou em 2020 nas chamadas *escolas-piloto*, uma iniciativa que totalizou 120 unidades. Embora haja experiências positivas, também se apresentam sinais de descompasso em seus encaminhamentos, bem como contradições.

Não é à toa que a reforma do NEM ainda encontra resistências, e diversas são as entidades que se posicionam de maneira contrária à sua continuidade⁶. Assim, em abril de 2023, o Ministério da Educação – MEC publicou uma portaria que suspendeu o cronograma nacional de implementação do NEM, indicando novos encaminhamentos num futuro próximo. Isso já se evidencia desde outubro de 2023 em Santa Catarina, com a revisão da estrutura de trilhas de aprofundamento e componentes curriculares eletivos.

Quanto à Educação Física, assevera-se que ainda há lutas a serem travadas. Em vista do que foi discutido ao longo deste estudo, entendeu-se que como componente curricular, a Educação Física se apresenta em um “não-lugar”⁷. Esse não-lugar decorre da falta de identidade da Educação Física e do seu esvaziamento – aspectos que, como evidenciado, podem ser constatados quando se olha para a sua forma atual, assim como quando se busca seu conteúdo.

Desta forma, compreendemos e defendemos a necessidade de (re)construção do espaço da Educação Física, tendo em vista a especificidade de seus conteúdos, sua importância e seu valor. Essa postura se reafirma e ganha mais sentido e significado à medida em que se compreende que o universo da cultura corporal do movimento pode proporcionar aos/as estudantes o contato, o acesso e a apropriação de diferentes dimensões do conhecimento e de experiências únicas, possibilitando a cada sujeito/a uma maneira singular de perceber o mundo e de se perceber.

Recebido em: 08/11/2023; Aprovado em: 09/09/2024.

Notas

- 1 Os itinerários formativos acabaram por ser a extensão de áreas de conhecimento, sendo: 1) Linguagens e suas tecnologias, 2) Matemática e suas tecnologias, 3) Ciências da natureza e suas tecnologias, 4) Ciências humanas e sociais aplicadas e 5) Formação técnica e profissional.

- 2 Todos os documentos do Currículo Base do Território Catarinense podem ser encontrados no Portal do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, disponível em: <<http://www.cee.sc.gov.br/index.php/curriculo-base-do-territorio-catarinense>>.
- 3 Disponível em: <<https://www.sed.sc.gov.br/servicos/etapas-e-modalidades-de-ensino/29-modalidade-de-ensino/31310-novo-ensino-medio>>.
- 4 Somando-se a carga horária composta pela formação geral básica, que compreende a BNCC para o EM, com carga horária máxima de 1800 horas (ao longo dos três anos do EM), e a formação específica, via itinerários formativos, que com carga horária mínima de 1200 horas (ao longo dos três anos).
- 5 *Saúde* não aparece como unidade temática na BNCC, no entanto, é considerada como unidade temática nos cadernos, assim, para fins de exposição textual, utilizaremos o termo conforme sua menção nos cadernos.
- 6 As entidades que se manifestam e assinam contra a Reforma do EM podem ser identificadas no Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, no Portal do Observatório do Ensino Médio <<https://observatoriodo-ensinomedio.ufrpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-2/>>.
- 7 Expressão utilizada por Fernando González e Paulo Fensterseifer (2009; 2010), da qual nos apropriamos para ponderar sobre a condição da EF nos cadernos do EM.

Referências

BELTRÃO, José Arlen; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke & TEIXEIRA, David Romão. Educação Física no novo Ensino Médio: Implicações e tendências promovidas pela reforma e pela BNCC. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, Bahia, v. 16, n. 43, p. 656-680, jul./dez., 2020. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7024>>. Acesso em: 22 de mar de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP nº 3, de 26 de junho de 1998*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/res0398.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. *Medida Provisória- MPV 746/2016*. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n.º 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/MPv/MPV746.htm>. Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. *Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera a Lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e a Lei que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm>. Acesso em: 14 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Educação é a base- Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018a. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em: 15 nov. 2022.

- BRASIL. Ministério da Educação. Parecer n.º 5/2011. Assunto: *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2018b. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN52011.pdf?query=M%C3%89DIO>. Acesso em: 15 nov. 2022.
- CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. 3. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2012, p. 295-316. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4941227/mod_resource/content/0/Ana%CC%81lise%20documental_Cellard.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2022.
- DIAS JÚNIOR, Marcos Jerônimo & ROSA, Sandra Valéria Limonta. Educação Física no Ensino Médio: atividade de estudo e possibilidades do desenvolvimento do movimento corporal consciente na adolescência. *R. de Didat. e Psic. Pedagogia*, MG, v.5, n.2, p. 378-406, maio/ago. 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.14393/OBv5n2.a2021-61406>>. Acesso em: 03 abr. 2023.
- FREITAS, Luiz Carlos de. *A Reforma Empresarial da Educação: Nova Direita, Velhas Ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- GOMES, Gabriel Vielmo & SOUZA, Maristela da Silva. A secundarização da Educação Física na reforma do Ensino Médio. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 12, n.1, p. 390-400, abril. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.9771/gmed.v12i1.36056>>. Acesso em: 15 maio 2023.
- GONZÁLEZ, Fernando Jaime & FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do “não-lugar” da EF escolar I. *Cadernos de Formação RBCE*, v. 1, n. 1, p. 9-24, set. 2009. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/978>> Acesso em: 15 maio 2023.
- GONZÁLEZ, Fernando Jaime & FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do “não-lugar” da EF escolar II. *Cadernos de Formação RBCE*. v. 1, n. 2, p. 10-21, mar. 2010. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/viewFile/978/561>> Acesso em: 15 maio 2023.
- KOEPSSEL, Eliana Cláudia Navarro; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira & CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. A tríade da reforma do ensino médio brasileiro: Lei Nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 36, p. 01-14, 2020. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698222442>>. Acesso em: 02 abr. 2023.
- LIMA, Marcelo & MACIEL, Samanta Lopes. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, p. 01-25, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/rbcedu/a/ypLL3PnTmLQkFfr97q4s3Rf/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 15 nov. 2022.
- MACIEL, Caroline Stéphanie Francis dos Santos. Uma Avaliação da Lei n 13.415/17 a partir da legística e das metas do PNE. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 01-27, 2019. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684925>>. Acesso em: 15 nov. 2022.
- MOTTA, Vânia Cardoso da & ANDRADE, Maria Carolina pires de. O empresariamento da educação de novo tipo e suas dimensões. *Educação & Sociedade*, v. 41, p. 1-13, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/3DnTFnDYxsY9crTsnxFzQBB/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2022.
- MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO. *Observatório Ensino Médio*, 2021. Disponível em: <<https://observatorioensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-2/>> Acesso em: 15 mar. 2023.
- PINTO, Samilla Nayara dos Santos & MELO, Savana Diniz Gomes. Mudanças nas políticas curriculares do ensino Médio no Brasil: repercussões da BNCC-EM no currículo mineiro. *Educação em Revista*, Belo

Horizonte, v. 37, p. 01-17, 2021. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0102-469834196>>. Acesso em: 25 mar. 2023.

SANTA CATARINA. Secretaria do Estado da Educação. *Currículo base do ensino médio do território catarinense*: Caderno 1 – disposições gerais / Secretaria de Estado da Educação– Florianópolis: Gráfica Coan, v. 1, p. 01-120, 2021a. Disponível em: <<https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/nem-sedsc/curriculo-base-caderno-1?authuser=0>>. Acesso em: 26 abr. 2023.

SANTA CATARINA. Secretaria do Estado da Educação. *Currículo base do ensino médio do território catarinense*: Caderno 2 – Formação Geral Básica/ Secretaria de Estado da Educação– Florianópolis: Gráfica Coan, v.1, p. 01-205, 2021b. Disponível em: <<https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/nem-sedsc/curriculo-base-caderno-2?authuser=0>>. Acesso em: 26 abr. 2023.

SANTA CATARINA. Secretaria do Estado da Educação. *Currículo base do ensino médio do território catarinense*: Caderno 3 – Portfólio de Trilhas de Aprofundamento/ Secretaria de Estado da Educação– Florianópolis: Gráfica Coan, v.1, p. 01-337, 2021c. Disponível em: <<https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/nem-sedsc/curriculo-base-caderno-3?authuser=0>>. Acesso em: 26 abr. 2023.

SANTA CATARINA. Secretaria do Estado da Educação. *Currículo base do ensino médio do território catarinense*: Caderno 4 – Portfólio dos Educadores/ Secretaria de Estado da Educação– Florianópolis: Gráfica Coan, v.1, p. 01-353, 2021d. Disponível em: <<https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/nem-sedsc/curriculo-base-caderno-4?authuser=0>>. Acesso em: 26 abr. 2023.

SILVA, Monica Ribeiro. A BNCC da reforma do Ensino Médio: O resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, p. 01-15, 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698214130>>. Acesso em 25 mar. 2023.

SOUZA, Maristela da Silva & RAMOS, Fabrício Krusche. Educação Física e o Mundo do Trabalho: um diálogo com a atual reforma do ensino médio. *Revista Motrivivência*, Florianópolis/SC, v. 29, n. 52, p. 71-86, setembro/2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2017v29n52p71>>. Acesso em: Acesso em 25 mar. 2023.

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



Experiência de uma gestora: *combate ao conservadorismo na formação para profissionais da educação*

A manager's experience:
fighting against conservatism in education professionals' training

Experiencia de una gestora:
combate al conservadurismo en la formación de profesionales de la educación

 **PRISCILA VASCONCELLOS BRAGA***

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – RJ, Brasil.

RESUMO: Este texto é o relato de experiência de uma gestora que, em tempos de ascensão dos conservadorismos no Brasil, idealizou e organizou uma formação para profissionais da educação com foco no combate ao preconceito, ressignificando o papel da escola na formação de sujeitos/as, possibilitando a tessitura de narrativas e práticas balizadas por direitos humanos e princípios democráticos. A formação foi oferecida no Seminário *Diferenças e Inclusão – caminhos para uma educação democrática e emancipatória*, em 2021 e 2022, *on-line* e presencial, tendo como público-alvo gestores/as escolares, orientadores/as educacionais e demais profissionais da rede. Os resultados indicam a importância dos espaços de diálogo e informação para profissionais educacionais, promovendo formações que combatam exclusão, discriminação e preconceito, dentro e fora das escolas. O Seminário se configurou como prática de resistência às estruturas conservadoras, defendendo a educação democrática e emancipatória.

Palavras-chave: Conservadorismo. Direitos Humanos. Educação Democrática.

* Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. *E-mail:* <priscila.vbraga@yahoo.com.br>.

ABSTRACT: This text is the experience report of a manager who, in times of rising conservatism in Brazil, designed and organized a training program for education professionals focused on fighting against prejudice, redefining the role of schools in the education of individuals, enabling the creation of narratives and practices guided by human rights and democratic principles. The training was offered at the both online and in-person Seminar *Differences and Inclusion – paths to democratic and emancipatory education* in 2021 and 2022, having school managers, educational counselors and professionals of the network as its target audience. The results indicate the importance of spaces for dialogue and information for education professionals, promoting training that fights against exclusion, discrimination, and prejudice, inside and outside schools. The Seminar was as a practice of resistance to conservative structures, defending democratic and emancipatory education.

Keywords: Conservatism. Human Rights. Democratic Education.

RESUMEN: Este texto es el relato de experiencia de una gestora que, en tiempos de auge del conservadurismo en Brasil, diseñó y organizó formación para profesionales de la educación con foco en el combate a los prejuicios, dando un nuevo significado al papel de la escuela en la formación de los/as sujetos/as, permitiendo tejer narrativas y prácticas guiadas por los derechos humanos y los principios democráticos. La capacitación se ofreció en el Seminario *Diferencias e inclusión – Caminos hacia una educación democrática y emancipadora*, en 2021 y 2022, en línea y presencial, siendo el público objetivo directivos/as escolares, orientadores/as educativos/as y otros/as profesionales de la red. Los resultados indican la importancia de espacios de diálogo e información para los profesionales de la educación, promoviendo una formación que combata la exclusión, la discriminación y los prejuicios, dentro y fuera de las escuelas. El seminario se configuró como una práctica de resistencia a las estructuras conservadoras, defendiendo la educación democrática y emancipadora.

Palabras clave: Conservadurismo. Derechos Humanos. Educación Democrática.

Introdução

O presente texto é fruto da articulação entre o interesse de pesquisa da autora e a ação político-educacional por meio da formação de profissionais de uma rede pública de ensino, após inspiração em experiências vividas num curso de extensão que mudou a rota investigativa da profissional. O trabalho tem como principal objetivo apresentar uma ação tecida com profissionais educacionais e que teve como foco combater o preconceito e a discriminação, ressignificando o papel da escola e de educadores/as na formação de sujeitos/as, possibilitando narrativas e práticas balizadas nos direitos humanos e princípios democráticos.

Sou uma mulher cisgênero¹, tenho 42 anos, dois filhos, natural de um município localizado no estado do Rio de Janeiro, aluna oriunda da rede pública, pedagoga e professora há 24 anos na rede municipal de ensino da cidade onde nasci e fui criada. Durante esses anos de profissão, atuei nas funções de professora regente de educação infantil e alfabetização, coordenadora pedagógica, gestora escolar e, desde novembro de 2018, integro uma das equipes técnicas da Secretaria Municipal de Educação.

De 2018 a 2022 fui superintendente de projetos educacionais. Em 2020, numa reestruturação dos setores da Secretaria, duas diretorias passaram a integrar a superintendência pela qual eu era responsável: a Diretoria de Assistência Integral ao Educando – DAIE e a Diretoria de Educação Especial e Diversidade – DEED, que tem como uma de suas atribuições atender as demandas da diversidade, área em que eu fui me aprofundando e me capacitando assim que passei a ser a gestora principal.

Atuando como responsável pela DEED, que oferece suporte técnico, formação e orientação aos/as profissionais educacionais da rede, meu interesse e entusiasmo pelas questões de gêneros, sexualidades, inclusão, direitos humanos, laicidade e interseccionalidades só cresceram. Assim, considereei necessário trabalhar esses assuntos com os/as profissionais da minha rede de ensino, principalmente os/as gestores/as escolares e os/as orientadores/as educacionais, apresentando debates engajados no combate aos conservadorismos e a busca por políticas públicas e educacionais a favor de uma sociedade sem preconceitos e discriminações. Sabemos que esses são assuntos muitas vezes interditados, silenciados, evitados e até proibidos nos/dos/com os cotidianos das escolas (ALVES, 2002; 2008).

Mas entre meus certificados de cursos e palestras oferecidos pela Secretaria de Educação na qual tenho vínculo desde 2000, notei que só possuía o de uma palestra sobre sexualidade e drogas, realizada em 2012, com a duração de quatro horas. Não que não tenham ocorrido outros momentos de formação no município com a temática, porém, possivelmente não foram constantes como os de assuntos de cunho pedagógico, como avaliação, currículo ou outras questões certamente de mais destaque ou preocupação na maioria das Secretarias de Educação, pela necessidade de atingir metas e apresentar avanços e progressos, principalmente no Ensino Fundamental I e II.

Minha inquietação e vontade de me aprofundar no assunto só aumentaram enquanto atuava à frente da Diretoria. Busquei, por conta própria, uma especialização e, em 2020, participei do curso de extensão *Gênero e Sexualidades na Escola*, oferecido no formato on-line pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, com carga horária de 40 horas, sob a coordenação da professora doutora Joice Alves da Silva². No curso, me interessei ainda mais pelo assunto.

Na educação não só do município, mas de todo o país, não é difícil notar posturas conservadoras e rígidas por parte dos/as profissionais educacionais, e isso sempre me causou incômodo, principalmente no que diz respeito a gêneros e sexualidades, pois são questões que acarretam na exclusão de diversos/as estudantes que se veem marginalizados/as, sozinhos/as e desumanizados/as. A preocupação com a exclusão dentro das escolas, de inseridos/as, mas não incluídos/as, de fato sempre foi um ponto que me tocou. São muitos os processos excludentes aos quais estudantes de todo o país passam, sem que sejam notados/as.

Alceu Ferraro e Steven Ross (2017) fazem a distinção entre os/as excluídos/as *da* escola e *na* escola. Os autores enfatizam que a escola perdeu sua “inocência”, se tornou o agente (direto e intencional) da exclusão e da segregação (FERRARO & ROSS, 2017, p. 6) e reforçam que “não basta saber se há excluídos; havendo, é necessário saber quem são eles: de que classe social, gênero, cor/raça, região, geração, religião” (FERRARO & ROSS, 2017, p. 21).

Pierre Bourdieu e Patrick Champagne ecoam as denúncias anteriores:

A escola exclui, como sempre, mas ela exclui agora de forma continuada, a todos os níveis de curso, e mantém no próprio âmago aqueles que ela exclui, simplesmente marginalizando-os nas ramificações mais ou menos desvalorizadas (BOURDIER & CHAMPAGNE, 1997, p. 485).

Portanto, os grupos excluídos, colocados à margem, silenciados e desumanizados, são bem definidos, não existindo isenção de quem comete a exclusão. Esses grupos são formados pelas categorias que sofrem preconceito e discriminação historicamente na sociedade: pessoas LGBTQIA+³ mulheres, negros/as e outros/as. Sendo assim, o Seminário *Diferenças e Inclusão* organizado por mim partiu do anseio de incluir de fato todos/as os/as alunos/as, sem distinção de classe, raça, etnia, gênero, sexualidade, abordando corajosamente temas silenciados a apagados.

Antes de apresentar o trabalho formativo oferecido, é necessário tecer diálogos sobre o conceito de conservadorismos, pois foi nesse ponto específico em que o seminário buscou agir, combatendo práticas, falas, ações e posturas discriminatórias contra alunos/as, enfrentando o avanço conservador em todo o país que ocorreu no período das duas edições da ação formativa, 2021 e 2022.

Sobre o termo *conservadorismos*, Tiziano Bonazzi afirma que “conservadorismo designa ideias e atitudes que visam à manutenção do sistema político existente e dos

seus modos de funcionamento, apresentando-se como contraparte das forças inovadoras” (BONAZZI, 2000, p. 242). Porém, de acordo com o autor, não é um termo simples de ser elucidado ou definido. José Antonio Sepulveda e Denize Sepulveda concordam:

Um agente complicador do termo é o seu uso relacionado ao comportamento humano. Assim, uma pessoa pode ser politicamente inovadora e ter condutas conservadoras com relação à família, ou até mesmo a práticas sexuais. A primeira conclusão que podemos chegar com relação ao tema é que ele é realmente confuso e entorpecido por uma carga emotiva muito grande, uma vez que ele se relaciona também com o comportamento humano (SEPULVEDA & SEPULVEDA, 2016, p. 142).

Desse modo, é possível avaliar que não esgotaremos aqui as definições sobre os conservadorismos, por existirem várias formas de considerá-los e pelo fato de carregarem sentidos diversos:

A existência dessa carga emotiva é de grande importância, pois demonstra a polaridade de argumentos impregnada na sociedade contemporânea, de modo que, esta polaridade, apresenta na intensa relação existente entre o uso comum do termo conservadorismo e o uso de outro termo, inclusive ambíguo, que teoricamente representa seu antônimo, o “progressismo”. Em princípio, esse termo significa uma atitude otimista quanto às possibilidades de desenvolvimento humano. Assim, no senso comum, o conservadorismo se apresenta como a negação de tais possibilidades. Essa forma de compreensão reduz as práticas conservadoras à existência de práticas progressistas. Ou seja, só seria possível entender o conservadorismo a partir das práticas opostas, criando-se, assim, um caráter reativo ao termo em destaque (SEPULVEDA & SEPULVEDA, 2016, p. 142).

Dessa forma, podemos compreender que os discursos conservadores estão sempre contra o avanço, o desenvolvimento e o progresso em geral e, em especial, o de grupos minorizados: “o conservadorismo político é contrarrevolucionário e antidemocrático” (SEPULVEDA & SEPULVEDA, 2016, p. 2016). É importante reforçar que o período em que a formação foi oferecida (2021 e 2022) compreende o contexto político e a receptividade em relação aos assuntos tratados nos encontros, como direitos humanos, interseccionalidades, gêneros, sexualidades e raça.

A intenção deste texto não é retornar muitas décadas atrás nem se aprofundar em todos os avanços e entraves ocorridos historicamente, antes e depois da promulgação da Constituição Federal de 1988, a partir da crescente presença do conservadorismo religioso, principalmente na esfera legislativa. Pretende-se, sim, recuperar e destacar o clima vivido no Brasil durante o governo de Jair Bolsonaro (2018-2022), sobretudo quanto às questões de gênero e sexualidades, por se tratar do período em que o Seminário foi promovido.

No Brasil, assim como em outros países latino-americanos, as ofensivas antigênero se assentaram, basicamente, sobre redes mais antigas, sobretudo católicas, de oposição ao direito ao aborto. São formações muito heterogêneas, como hidras de muitas cabeças que se alimentam de fontes ideológicas heteróclitas ou mesmo contraditórias, cuja mobilidade e contornos são difíceis de captar e nos confundem. Seu

núcleo central é tanto ultra católico como evangélico fundamentalista e, em torno a ele, orbita uma instável e variada gama de atores institucionais e sociais como políticos de carreira, membros de corporações profissionais, *think-tanks* neoliberais, grupos libertários de direita, mas, no caso do Brasil, também se contabiliza a presença de militares e da direita judaica. Esse conjunto de forças contribuiu de maneira inequívoca para a chegada ao poder de Jair Bolsonaro, o que também significou a instalação de diretrizes antigênero no arcabouço de políticas públicas federais com inevitáveis rebatimentos sobre outras esferas da gestão pública e a própria dinâmica sócio-política relacionada a questões de gênero e sexualidade (OFENSIVAS ANTIGÊNERO NO BRASIL, 2021, p. 13).

O governo de Jair Bolsonaro foi marcado, do início ao fim, pela promoção de discursos inflamados, atos agressivos e ameaças às discussões sobre gênero e sexualidades. O período foi marcado por ódio e aversão do então presidente a essas temáticas e por posições antigênero sistemáticas nas diretrizes e políticas públicas, afetando a garantia dos direitos humanos a toda e qualquer pessoa.

É possível identificar o clima hostil e intimidador estabelecido pelo ex-presidente contra quem foge à norma da heteronormatividade⁴ desde antes de sua candidatura à presidência. Em seus mandatos como deputado federal isso já era nítido e recorrente, assim foi como por toda a campanha de 2018 até o fim de seu mandato, disseminando em debates, entrevistas e redes sociais a aversão às discussões sobre gênero, à comunidade LGBTQIA+ e a quem não se enquadra no padrão da ‘família tradicional brasileira’ – um modelo criado de forma romântica, como se no passado existissem famílias perfeitas, com a promessa de ‘recuperar’ esse ideal perdido e proteger as famílias que seguem o modelo tradicional. Trata-se de um ideal que nunca existiu, é apenas uma das artimanhas de partidos e políticos/as de direita⁵ e extrema-direita para justificarem os seus ataques contra quem não se enquadre em seus padrões morais.

A consolidação da família “tradicional” como algo imutável anda de mãos dadas com a relativização da violência contra tudo e todos que a questionam. A família não é natural por si só. Esse discurso é moldado e construído às custas de quem só poderá ser inserido nele como o “outro”, o “subversivo”. Assim, tudo o que se contrapõe ao “natural” torna-se “ideológico” e qualquer contestação a esta suposta naturalidade é vista e apresentada como ameaça. Não é apenas uma discordância quanto a questões relacionadas a questões de ensino-aprendizagem, mas uma tentativa de desviar moral, física e intelectualmente os estudantes (MOURA & SALLES, 2018, p. 155).

O pânico moral⁶ instaurado pela suposta destruição das famílias através da ‘ideologia de gênero’⁷ e o impedimento de divulgação nas escolas de materiais didáticos de combate à homofobia, denominados por setores conservadores e a bancada religiosa cristã no Congresso como ‘kit gay’⁸, foi o alicerce para que Jair Bolsonaro fosse eleito, com a promessa de “unir as pessoas, valorizar a família, respeitar as religiões e nossa cultura judaico-cristã, lutar contra a ideologia de gênero e preservar nossos valores”, como anunciado por ele em seu discurso de posse no Congresso Nacional, em janeiro de 2019 (BRASIL, 2019).

Seus ataques foram imensuráveis, e o que agrava a situação é o fato de suas falas terem sido endossadas por subordinados/as na administração federal, ecoando nos estados e municípios de todo o país. Nessa ofensiva, os principais alvos para se combater a ‘ideologia de gênero’ foram as escolas, os currículos e professores/as, agora chamados/as de ‘doutrinadores/as’⁹, ou seja, aqueles/as que doutrinam ideologicamente alunos/as, mas que deveriam se limitar a transferir os conteúdos previstos no programa ou currículo, essencialmente os valores da família, tradicionais.

Foi um período violento, com interdições e exclusões da pauta de gênero em documentos legais e basilares, assim como na prática docente.

Apostando na desinformação, ignorância e pânico moral, os movimentos antigênero e o Escola sem Partido¹⁰ propagam, irresponsavelmente, informações falsas de que as escolas estão “proibidas” de abordar questões de gênero e sexualidade. Também estimulam ataques nas redes sociais e a perseguição individual a professoras e professores de “gênero” alimentando uma atmosfera que favorece a censura e a autocensura nas instituições educacionais (OFENSIVAS ANTIGÊNERO NO BRASIL, 2021, p. 32).

Não podemos deixar de destacar que o avanço das pautas conservadoras, anteriores ao governo Bolsonaro, mas assustadoramente expandidas no período em que ele esteve no poder, tem total interferência de bancadas religiosas cristãs. Dessa forma, tratar de assuntos como gênero e sexualidades só é possível a partir da defesa de uma escola laica. Como apontam Amanda Mendonça e Fernanda Moura:

A defesa da laicidade no Brasil integra uma concepção de Estado enquanto ente composto apenas por suas instâncias administrativas, que age a partir de uma racionalidade objetiva, imparcial. O Estado se apresenta como algo que deve ser resguardado e defendido (MENDONÇA & MOURA, 2020, 105).

Algumas questões emergem para que sigamos com o nosso debate: Por que a escola é sempre terreno de disputa? Por que trabalhar essas questões dentro dela e para além dela? Por que defender a educação emancipatória?

De acordo com Ivan Amaro, Dilton Couto Junior e Bruno Ganem, a hostilidade da sociedade não deve paralisar quem acredita numa educação democrática, pois embora “esse cenário pareça nos arrastar para um quadro distópico pessimista e derrotista, nos mobiliza na busca por outras estratégias de enfrentamento aos discursos de ódio voltados para a desqualificação de determinados grupos de sujeitos” (AMARO, COUTO JÚNIOR & GANEM, 2021, p. 1).

Mariana Torres, Dilton Couto Junior e Leandro Brito endossam a afirmação:

As sociedades são atravessadas por relações de gênero e sexualidades e a instituição escolar, por não trabalhar estes temas, pode distanciar-se de seu objetivo principal: a formação de indivíduos capazes de auxiliar na construção de uma sociedade com cada vez menos desigualdades (TORRES, COUTO JUNIOR & BRITO, 2019, p. 119).

Paulo Freire (1987) afirma que não há neutralidade na educação. Para que haja a libertação, é necessário que haja política, e isso é consciente. Só assim transformaremos a sociedade, negando uma ‘neutralidade’ que há tempos é imposta a educadores/as. Precisamos de ações eficazes de combate ao preconceito e à discriminação, como políticas educacionais eficazes de inclusão de todos/as os/as sujeitos/as inseridos/as nas escolas. Freire aponta ainda que “para obter a liberdade será através da práxis e reconhecendo nela que é necessário lutar para consegui-la” (FREIRE, 1987, p. 31).

Ivan Amaro faz um alerta ao afirmar que “a escola não só reproduz desigualdades e distinções, mas também as produz” (AMARO, 2017, p. 153). Por isso, a escola não pode ser omissa, pois agindo assim, silencia e exclui alunos/as. O autor acrescenta:

O desafio da escola, na contemporaneidade, concentra-se no acolhimento e trato adequado das diferenças. Não se trata apenas de “aceitar” os diferentes, mas de construir uma cultura de respeito ao outro que age diferente, que pensa diferente, que se relaciona diferente (AMARO, 2017, p. 153).

Um trabalho de combate a LGBTQIA+fobia¹¹ e misoginia¹², antirracista¹³ e anticapacitista¹⁴, procurando, através da formação de profissionais, enfrentar o preconceito e a discriminação, tratando da inclusão em todos os aspectos, realizado em períodos históricos agressivos e hostis como o mencionado, se apresenta aqui como tarefa necessária e possível, mas que só ocorre se houver intencionalidade e determinação, com foco no principal objetivo da educação: educar para a cidadania e o bem de todos/as na sociedade.

Como profissionais implicados com o enfrentamento de toda e qualquer forma de preconceito e discriminação no âmbito escolar (e para além dele), não podemos abrir mão de trabalhar temas como gênero e sexualidade, caso contrário nos distanciaremos significativamente do que deveria ser o objetivo principal da educação: “a formação de indivíduos verdadeiramente preparados para viverem em uma sociedade mais justa, solidária” (TORRES, COUTO JÚNIOR E BRITO, 2019, p. 108 apud FACCO, 2011, p. 28).

O trabalho formativo se mostrou defensor de uma educação pública de qualidade no Brasil, e essa qualidade “diz respeito também à forma como vimos construindo e consolidando nossos laços sociais e afetivos em um espaço institucional que, não raramente, é hostil aos sujeitos que fogem aos padrões (hetero)normativos” (TORRES, COUTO JUNIOR & BRITO, 2019, p. 108).

O relato de experiência é propício igualmente por incentivar práticas como a apresentada, sinalizando que, mesmo com forças contrárias, podemos subverter a ordem dominante. É preciso vontade e coragem, mas pela inclusão daqueles/as que sofrem desumanização constantemente, vale a pena todo o esforço. Devemos ser educadores/as com propósitos muito maiores do que somente transmitir conteúdos, pois formamos crianças e jovens para a cidadania.

Seminário *Diferenças e Inclusão: caminhos para uma educação democrática e emancipatória*

Nas duas primeiras edições do Seminário *Diferenças e Inclusão* (2021 e 2022), tratamos da inclusão no seu contexto mais amplo, pois categorias como gênero, sexualidade, cor, religião ou classe social são constantemente expostas à exclusão, discriminação e preconceito, dentro e fora das escolas. Se referem a grupos historicamente marginalizados e que têm seus direitos violados.

Uma das propostas do Seminário *Diferenças e Inclusão* foi celebrar o dia 15 de setembro, instituído pela Organização das Nações Unidas – ONU como Dia Internacional da Democracia, com o objetivo de ressaltar a necessidade de promover a democratização dos espaços escolares e o respeito pelos Direitos Humanos, além de tratar das interseccionalidades, compreendendo que possuímos várias identidades e problematizando tanto os atravessamentos, quanto a omissão por parte da sociedade e do poder público em tratar desses assuntos e apresentar medidas de combate à discriminação e ao preconceito.

A formação tratou, principalmente, de exclusão, desumanização e violação de direitos de grupos minorizados. Pessoas que estão dentro das escolas, mas não inseridas de fato, que se encontram marginalizadas, sem voz, sem espaço e sem respeito aos seus direitos. Os assuntos desenvolvidos no Seminário reforçaram a interseccionalidade. Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge (2021) elucidam o termo:

A interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas (COLLINS & BILGE, 2021, p. 15).

O Seminário eclodiu da necessidade de debater o papel da escola na construção de uma sociedade mais inclusiva e respeitosa, defendendo a educação democrática e emancipatória, dando oportunidades iguais a todas as pessoas e valorizando as diferenças em todos os aspectos.

Desenvolvimento da ação

Em 2021, a formação ocorreu de 14 a 16 de setembro, no formato on-line, tendo uma média diária de 120 profissionais assistindo, participando com intervenções, perguntas e considerações. A programação foi a seguinte: dia 14 de setembro de 2021 – professor doutor Allan Damasceno¹⁵ (UFRRJ-UNIRIO), que abordou o tema *Inclusão Para Quem? Inclusão*

Para Que?; dia 15 de setembro de 2021 – professora mestra Priscila Bahia¹⁶ (UFRRJ), que apresentou a palestra (*R*)*Existências Negras, Femininas e Quilombolas*; e dia 16 de setembro de 2021 – professora mestra Cláudia Reis¹⁷ (UNIRIO) e professor doutor Ivan Amaro¹⁸ (UERJ) apresentaram *Práticas Pedagógicas Antirracistas, Antissexistas, Antilgbtfóbicas, Anticapacitistas e Antimachistas*.

Em 2022, a segunda edição teve formato presencial, quando tivemos como convidada a professora mestra Alessandra Andrade Cardoso¹⁹ (UFRRJ), que ressaltou a importância da inclusão em todos os aspectos, abordando o tema *Uma Escola Para Todas, Todos e Todes*.

Nas duas edições do Seminário procuramos dar luz ao problema da segregação e da opressão que sofrem estudantes de grupos vulneráveis, minorizados historicamente, cotidianamente, sem ter seus direitos respeitados como humanos/as, sendo tratados/as como “*in-humanos*” ou “*os outros*”, e não como iguais em humanidade, como alerta Miguel Arroyo (2018, p. 1102).

O Seminário propôs caminhos para uma educação de fato democrática, pensando que isso só será possível quando mulheres, população LGBTQI+, negros/as e outros grupos transformados em inferiorizados dentro e fora das escolas forem considerados iguais em humanidade e educados para a emancipação enquanto cidadãos/ãs de direitos. Reforçando essa ideia, Freire afirma:

Quem melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegará pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida (FREIRE, 1987, p. 17).

Formar profissionais para colocar em prática uma pedagogia libertadora e livre de preconceitos e exclusão foi o propósito da ação formadora apresentada, refletindo sobre o fato de que a transformação da educação só acontecerá mediante a transformação dos/as nossos/as profissionais. Freire acrescenta que a *pedagogia do oprimido* “é aquela que deve ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade” (FREIRE, 1987, p. 17). É uma pedagogia que não será feita por opressores/as, mas por professores/as e profissionais que amem a liberdade e trabalhem em prol de uma educação inclusiva em todos os aspectos.

Nos dois anos mencionados, procuramos provocar nossos/as profissionais com os seguintes questionamentos: de que forma temos enfrentado o preconceito nas nossas escolas? Que práticas nós educadores/as temos realizado para combater violências, preconceitos e discriminações? Nossa educação é democrática e emancipatória ou excludente e preconceituosa?

Considerações finais

O presente relato de experiência buscou reforçar e valorizar a importância da formação continuada dos/das profissionais da educação e mostrar de que forma vivências formadoras podem nos inspirar para sempre, pois o curso de extensão *Gênero e Sexualidades na Escola* da UFRRJ não só me moveu a realizar as capacitações apresentadas, como também fez aflorar o desejo de me aprofundar nas questões de gênero e sexualidades, tecendo um projeto de pesquisa que buscava investigar as políticas educacionais de enfrentamento à LGBTQIA+fobia no município, com o qual me tornei mestranda em uma universidade pública do estado do Rio de Janeiro – um feito antes inimaginável – tendo como orientadora uma das professoras do curso de extensão do qual participei e no qual inspirei em 2021.

O Seminário teve como propósito principal combater os conservadorismos, tratando de marcadores de exclusão diversos, buscando uma educação mais democrática, humana, pluralista e de respeito às diferenças. O protagonismo das políticas públicas educacionais de profissionalização dos/as trabalhadores/as em educação é essencial para que tenhamos ações pedagógicas verdadeiramente democráticas e emancipatórias. Porém, essa profissionalização deve estar comprometida com o respeito à diversidade, dentro e fora das escolas. O trabalho alerta para a importância da formação dos/as profissionais, muitas vezes também agentes de preconceito e discriminação contra os/as alunos/as.

Se não tivermos políticas de formação para capacitarmos esses/as profissionais, dificilmente os conservadorismos serão vencidos, e o que veremos é a continuidade de ações, falas e posturas rígidas, desumanizantes e excludentes. Promover espaços formativos a profissionais da educação, que evoquem a defesa de uma educação democrática e de respeito à diversidade, é fundamental para caminharmos em direção a uma educação e sociedade mais justas e humanas.

Diante de todo o exposto, saliento o quanto foi satisfatório poder realizar espaços formativos e dialógicos que representam, acima de tudo, resistência. Ter a oportunidade de publicizar um trabalho tão caro a mim e a todos/as os/as que tiveram a oportunidade de participar é um prazer. Deixo ainda agradecimentos especiais à equipe da Diretoria de Educação Especial e Diversidade e da Superintendência de Projetos Educacionais, com a qual pude partilhar de ideias e fazeres pedagógicos potentes como esse. Foi um feito coletivo, com muitas mãos e corações envolvidos.

Recebido em: 14/08/2024; Aprovado em: 24/09/2024.

Notas

- 1 Os conceitos que dizem respeito à diversidade de gêneros e sexualidades foram baseados no *Glossário Gêneros e Sexualidades, Noções, Símbolos e Datas*, de Denise Sepulveda, Renan Corrêa e Priscila Freire (2021). Cisgênero é a pessoa cuja identidade de gênero coincide com o gênero atribuído no nascimento.
- 2 Professora e pesquisadora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, líder do Laboratório de Estudos de Gênero, Educação e Sexualidade – LEGESex da UFRRJ.
- 3 LGBT é a sigla que tem como principal característica promover a diferença cultural com base nas questões de identidade sexual e de gênero, possuindo atualizações. No texto, utilizaremos a sigla LGBTQIA+, designando lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, travestis, transexuais e outras identidades.
- 4 Imposição do binarismo de gênero e da heterossexualidade como normas, definindo como anormais ou diferentes todas as outras expressões de gênero e sexualidade.
- 5 Refere-se a um conjunto de posições substantivas mais ou menos opostas à busca crescente por igualdade (LACERDA, 2019).
- 6 “Referência à reação produzida em momentos de transformação social, relacionada a sentido de perda, e que se baseia em estratégias de exploração do medo” (MENDONÇA & MOURA, 2020, p. 110).
- 7 “A expressão ‘ideologia de gênero’ ganhou enorme notoriedade no Brasil nos últimos anos, especialmente no campo educacional, sendo difundida com o avanço da aliança de setores caracterizados como conservadores e de grupos religiosos extremistas, como forma de gerar o pânico moral” (MENDONÇA & MOURA, 2020, p. 94). Ver mais em Rogério Junqueira (2018).
- 8 Material didático do programa *Escola sem homofobia*, que não chegou a ser enviado para as escolas no governo da então presidenta Dilma Rousseff pela reação contrária e polêmica de setores conservadores e da bancada religiosa no Congresso (MENDONÇA & MOURA, 2020, p. 100).
- 9 Professor/a que se aproveita da audiência cativa dos/as alunos/as para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas, partidárias. Dedução da existência de uma “doutrinação marxista” ou de uma “ideologia de gênero” (MOURA & SALLES, 2018, p. 157).
- 10 Para mais informações sobre o Movimento Escola Sem Partido – ESP, ver Fernanda Moura e Diogo Salles (2018).
- 11 Ódio, desprezo, aversão a pessoas que não seguem o padrão heterossexual, culminando, inúmeras vezes, em violência física contra pessoas da comunidade LGBTIA+. Muitas pessoas utilizam a palavra *homofobia* para designar apenas um ato preconceituoso contra diferentes gêneros e sexualidades.
- 12 Aversão, antipatia ou repugnância a mulheres, a misoginia é a principal responsável por grande parte dos feminicídios.
- 13 Para mais informações sobre antirracismo, ver Djamila Ribeiro, 2019.
- 14 Capacitismo é o preconceito dirigido a qualquer pessoa que apresenta situação de deficiência, seja ela física, intelectual ou sensorial e, tal como as demais formas de preconceito, contribui diretamente para a exclusão social (GAMA *et al.* 2021).
- 15 Mestre e doutor em Educação, com ênfase na modalidade da Educação Especial, pela Universidade Federal Fluminense – UFF. Realizou seu primeiro estágio pós-doutoral na Universidade Federal do Paraná – UFPR e seu segundo estágio pós-doutoral no Instituto Politécnico de Leiria (Portugal). É licenciado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, pedagogo e psicopedagogo.
- 16 Mestra em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ.
- 17 Professora mestra, doutoranda em Educação pela UNIRIO, coordenadora do Núcleo III do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão – LEPEDI, professora do Colégio Pedro II.

- 18 Doutor em Educação (Unicamp), mestre em Educação (UnB), graduado em Letras – (Centro Universitário de Brasília – UniCEUB), professor associado da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ e da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – FEBF. Fez estágio de Pós-Doutoramento em Educação entre 2015 e 2016 na UFF).
- 19 Professora mestra em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, especializada em Psicopedagogia e Orientação e Supervisão Educacional, graduada em Pedagogia e Geografia, pesquisadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão – LEPEDI/UFRRJ.

Referências

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural*. Coleção Feminismos Plurais (Selo Sueli Carneiro) São Paulo: Jandaíra, 2020.
- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa & ALVES, Nilda. *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes e saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- ALVES, Nilda. Sobre os movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa & ALVES, Nilda. *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.
- AMARO, Ivan. A Docência no Armário: O Silenciamento das Relações de Gênero nos Planos de Educação. *Espaço Pedagógico*. v. 24, n.1, Passo Fundo, p. 139-159, jan./abr. 2017.
- AMARO, Ivan; COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro & GANEM, Bruno Rodrigues. “Eu Rebolo Até o Chão Mesmo!”: Vidas Precárias e Corpos de Gênero Dissidentes no Cotidiano Escolar. *Revista Exitus*, Santarém/PA, vol. 11, p. 01-24, e020143, 2021.
- ARROYO, Miguel. Reafirmação das lutas pela educação em uma sociedade desigual? *Educ. Soc.* 39 (145), out./dez. 2018.
- BOURDIEU, Pierre & CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos no interior. In: BOURDIEU, Pierre. *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 481-486.
- BONAZZI, Tiziano. Conservadorismo. In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola & PASQUINO, Gianfranco (Org.). *Dicionário de Política*. Trad.: Carmen Varriale et al. vol. 1. Brasília: Ed. da UnB, 2000. p. 242-246.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1998.
- BRASIL. Presidente. (2019-2022: Jair Bolsonaro). *Discurso por ocasião da posse no Congresso Nacional – Brasília, 1º de janeiro de 2019*. Disponível em: <<https://www.gov.br/mre/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/discursos-artigos-e-entrevistas/presidente-da-republica/presidente-da-republica-federativa-do-brasil-discursos/discurso-do-presidente-da-republica-jair-bolsonaro-durante-cerimonia-de-posse-no-congresso-nacional-brasilia-1-de-janeiro-de-2019>>. Acesso em: 19 out. 2024.
- COLLINS, Patrícia Hill & BILGE, Sirma. *Interseccionalidade*. Tradução: Rane Souza. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.
- FERRARO, Alceu Ravello. & ROSS, Steven Dutt. Diagnóstico da escolarização no Brasil na perspectiva da exclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação*, v. 22 n. 71 e227164 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAMA, Aline Costalonga *et al.* O anticapacitismo e o poder das palavras: a linguagem como ideal de emancipação das pessoas com deficiência. *Revista Philologos*, ano 27, n. 81 Supl., Rio de Janeiro: CIFEFiL, set./dez. 2021.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. *Psicologia Política*. vol. 18. n 43. p. 449-502 set. – dez. 2018.

LACERDA, Mariana Basso. *O novo conservadorismo brasileiro: de Reagan a Bolsonaro*. Porto Alegre: Zouk, 2019.

MENDONÇA, Amanda Andre & MOURA, Fernanda Pereira de. “Meus filhos, Minhas regras”: gênero, religião e política na América Latina. *Revista Labirinto*, Porto Velho (RO), ISSN 1519-6674, Ano XX, Vol. 32 (Jan-Jun), n. 1, 2020, p. 93-110.

MOURA, Fernanda Pereira de & SALLES, Diogo da Costa. O Escola Sem Partido e o ódio aos professores que formam crianças (des)viadas. *Periódicos*, Salvador, n. 9, v. 1, maio-out. 2018 – *Revista de estudos indisciplinados em gêneros e sexualidades*. Publicação periódica vinculada ao Grupo de Pesquisa CUS, da Universidade Federal da Bahia – UFBA.

OFENSIVAS ANTIGÊNERO NO BRASIL: políticas de Estado, legislação, mobilização social. Relatório submetido ao mandato do perito independente das nações unidas sobre orientação sexual e identidade de gênero e direitos humanos. 2021.

SEPULVEDA, Denize & SEPULVEDA, José Antonio. Práticas conservadoras: suas influências nas tessituras identitárias de gêneros e sexualidades. *Periferia, Educação, Cultura & Comunicação*, v. 9, n. 2, jul-dez, 2017.

TORRES, Mariana Coelho; COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro & BRITO, Leandro Teófilo. “Eu Não Posso ir para a Escola do Jeito que eu Quero”: Sobre a Necessidade de se Planejar Estratégias de Resistência às (Hetero)Normas. *Revista Práxis*, vol. 2, p. 107-127, 2019.

“Eu quis a escola e a escola não me quis”: *relato de experiência a partir de rodas de conversa sobre gênero*

“I wanted school but the school didn’t want me”:
experience report based on circle discussions about gender

“Quise la escuela y la escuela no me quiso”:
relato de experiencia desde círculos de conversación sobre género

✉ WANIA GONZALEZ*

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – RJ, Brasil.

RESUMO: Este é um relato de experiência de rodas de conversa sobre questões de gênero realizadas em uma universidade pública do Rio de Janeiro, na Baixada Fluminense (2023). A pesquisa analisa como o conservadorismo da sociedade brasileira interfere nas escolas quanto às questões de diversidade de gênero; é de natureza qualitativa, baseia-se nas transcrições das atividades, utilizando análise do conteúdo temático após leituras exploratórias do corpus da pesquisa. Seus eixos temáticos são: preconceito, questões de gênero na escola, dificuldades de professores/as e relação família-escola. Segundo docentes, as crianças têm trazido mais precocemente questões de gênero para a sala de aula, o que tem gerado tensões entre famílias e escolas. Em muitos casos, familiares e responsáveis esperam que docentes adotem postura conservadora, da heteronormatividade ou que se abstenham de abordar o tema, fazendo com que alguns/umas professores/as hesitem em fazê-lo por conta de tensões e pressões.

Palavras-chave: Rodas de Conversa. Questões de Gênero. Conservadorismo.

ABSTRACT: This is an experience report of circle discussions on gender issues held at a public university in Rio de Janeiro, in Baixada Fluminense (2023). This research analyzes how Brazilian society’s

* Doutora em Educação e Professora Associada da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. *E-mail:* <waniagonzalez@gmail.com>.

conservatism interferes in schools regarding gender diversity issues; it is qualitative in nature, based on transcripts of activities, using thematic content analysis after exploratory readings of the research corpus. Its thematic axes are: prejudice, gender issues at school, difficulties faced by teachers, and family-school relationships. According to teachers, children have been bringing gender issues into the classroom at an earlier age, which has generated tensions between families and schools. In many cases, family members and guardians expect teachers to adopt a conservative, heteronormative positioning or to refrain from addressing the topic, causing some teachers to hesitate to do so due to tensions and pressure.

Keywords: Circle Discussions. Gender Issues. Conservatism.

RESUMEN: Este es un relato de experiencia de círculos de conversación sobre cuestiones de género realizados en una universidad pública de Río de Janeiro, en la Baixada Fluminense (2023). La investigación analiza cómo el conservadurismo de la sociedad brasileña interfiere en las escuelas en cuestiones de diversidad de género. Esta investigación es de carácter cualitativo, basada en transcripciones de actividades y análisis de contenido temático luego de lecturas exploratorias del corpus de investigación. Sus ejes temáticos son: prejuicios, cuestiones de género en la escuela, dificultades de los/as docentes y relaciones familia-escuela. Según los/as docentes, niños y niñas han llevado las cuestiones de género a las aulas a una edad más temprana, lo que ha generado tensiones entre las familias y las escuelas. En muchos casos, familiares y tutores esperan que los/as docentes adopten una postura conservadora y heteronormativa o se abstengan de abordar el tema. Esas tensiones y presiones hacen que algunos/as docentes duden en abordar el tema de género.

Palabras clave: Círculos de Conversación. Cuestiones de Género. Conservadurismo.

Introdução

As relações entre os diferentes espaços formativos, quando há uma intencionalidade na formação cidadã e emancipatória (GOHN, 2020), têm sido tema das pesquisas que coordeno. Desde o início dos anos 2000, me dedicado a diversas

investigações sobre ações educativas realizadas por Organização Não Governamental – ONGs, em parceria com governos estaduais e federais, municípios, ou de forma isolada. Nessas pesquisas, constatei a diversidade de atividades desenvolvidas no âmbito da educação não formal, as quais produzem conhecimentos diversos e abordam temáticas raramente exploradas em outros espaços formativos ou que são abordadas sem a mesma profundidade das experiências vivenciadas. Esse enfoque não significa defender a diminuição da importância da escolaridade formal, mas sim valorizar a potência dos diferentes ambientes que propiciam o aprendizado. Vislumbra-se, assim, que a articulação entre a educação formal e a educação não formal pode potencializar a inclusão social e, de alguma maneira, contribuir para a melhoria da formação humana.

Enfatizo a centralidade do papel do Estado em seu dever de efetivar políticas públicas que garantam à população direitos básicos de sobrevivência, assim como educação pública de qualidade. Vale ressaltar que a educação não formal não é, de forma alguma, uma negação da educação formal; elas se complementam, originando práticas educativas que almejam a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Em 2007, iniciei uma pesquisa na Baixada Fluminense com extenso levantamento das ações educativas na região. Fiquei impressionada com a qualidade dessas iniciativas, como o trabalho exemplar da ONG Onda Verde na capacitação de educadores/as ambientais, além de outras que se dedicam a temáticas variadas: coleta seletiva de lixo, direitos humanos com materiais didáticos relevantes, reforço escolar e iniciativas que discutem questões de gênero e sexualidade. A partir dessas pesquisas, surgiram as seguintes questões: a) Em que medida há diálogo entre os diferentes espaços formativos na Baixada Fluminense? b) Como a universidade pode contribuir para integrar essas ações educativas das organizações da sociedade civil com as escolas dos diversos municípios da Baixada Fluminense? Fiquei intrigada pelo fato de essas iniciativas das ONGs muitas vezes não se refletirem na melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb das escolas. Como, então, podemos tecer esses saberes em redes de conhecimento e disponibilizá-los para as escolas, a fim de contribuir para a melhoria da qualidade da educação na região?

Em 2023, a universidade pública na qual atuo lançou um edital solicitando projetos que envolvessem alunos e alunas de graduação e promovessem um diálogo com as escolas do entorno. Para atender a essa finalidade, desenvolvi um projeto articulando as ONGs atuantes na Baixada Fluminense e uma concepção de educação emancipatória (FREIRE, 2006) com as escolas locais, proporcionando uma proposta que integrava pesquisa e extensão universitária. Obtive apoio institucional, incluindo a concessão de bolsas para os/as participantes do projeto¹. A concepção de educação freireana fortalece a abordagem de que os diferentes espaços devem “contribuir para a formação do sujeito popular enquanto indivíduos críticos e conscientes de suas possibilidades de atuação no contexto social” (FREIRE, 2006, p. 16).

Do ponto de vista teórico, além de Paulo Freire, aproximei-me do trabalho do autor português António Nóvoa, especialmente de sua reflexão sobre a formação de professores/as no contexto da pandemia. Nóvoa (2023) destaca a importância de a formação de professores/as ir além da universidade, envolvendo escolas e a sociedade civil organizada, além de enfatizar a potência da indução docente, o diálogo entre professores/as experientes e novatos/as e o desenvolvimento profissional docente. Assim, desejei criar um projeto que unisse esses elementos: reconhecer a potencialidade das organizações sociais como criadoras de conhecimento na perspectiva de uma educação emancipatória, valorizar o saber dos/das professores/as experientes e promover diálogos entre estes/as e os/as novos/as professores/as em formação.

Ao elaborar o projeto *Trabalho Pedagógico na Perspectiva da Educação Emancipatória e a Articulação Entre os Diferentes Espaços Formativos*, busquei atender às necessidades de formação continuada dos/das professores/as das escolas do entorno da universidade, escolhidas por proximidade operacional de nossos/as bolsistas, todos/as alunos-trabalhadores e alunas/trabalhadoras que podiam acessá-las a pé. Realizamos consultas com professores/as para identificar suas demandas de formação continuada, utilizando como base os temas preconizados pela Resolução nº 2 de 2015 (BRASIL, 2015), como diversidade, direitos humanos, relações étnico-raciais e educação ambiental.

A experiência a ser analisada neste texto é um recorte do referido projeto, a partir da realização de duas rodas de conversa nas quais discutimos questões relacionadas a gênero, contando com a participação de graduandos/as, comunidade escolar das instituições participantes do projeto e uma ONG convidada. O tema foi escolhido após consulta a 36 professores/as, através de questionários. O objetivo deste texto, emergente dessa experiência, é analisar como o conservadorismo presente na sociedade brasileira interfere na abordagem das escolas em questões relacionadas à diversidade de gênero.

Conservadorismo na sociedade brasileira nas últimas décadas

Convém tecermos algumas considerações sobre as origens do conservadorismo, conforme Allan Johnson (1997), e seus pontos de contato com a atualidade. O conservadorismo surge como uma reação às mudanças propostas pela Revolução Francesa, pregando a manutenção da ordem social, considerada preferível à mudança revolucionária. No conservadorismo, há uma concepção negativa da natureza humana, percebida como essencialmente má e irracional, o que exige ser moldada pela imposição de rígidos códigos morais. Por isso, as tradições deveriam ser preservadas por instituições controladas pelas elites, que exercem poder em função de sua posição hierárquica privilegiada, relacionada às suas propriedades privadas. Nessa perspectiva, a desigualdade social é vista como fundamental para a manutenção da sociedade (JOHNSON, 1997). Além da

dimensão econômica, o entendimento do conservadorismo nos remete à sua dimensão simbólica, marcada por disputas ideológicas entre diferentes grupos, inclusive aqueles ligados aos setores conservadores das religiões.

Nas últimas décadas, a propagação de bandeiras conservadoras tem sido abordada como um fenômeno global, não restrito ao cenário nacional. Esse fenômeno é denominado de “tsunami conservador” por Inês Oliveira e Maria Luíza Sussekind (2019), enfatizando que se alastra por diversas dimensões da vida social, inclusive a educacional. Para as autoras, há um alinhamento entre o conservadorismo e os ideários neoliberais, o que tende a acirrar as desigualdades sociais, diferentes tipos de opressão e a competição entre indivíduos/as.

De acordo com as autoras, o *tsunami* é um fenômeno que ocorre de forma repentina, com uma abrangência e intensidade vastas, causando muitos prejuízos à população, sendo desencadeado por modificações na superfície da Terra. Essa metáfora descreve bem o que temos vivenciado no Brasil desde o período anterior ao golpe de 2016, com os efeitos do tsunami conservador atingindo a Constituição Federal de 1988 e resultando na criação de leis que devastadoras para os direitos dos/das indivíduos/as. Os oito anos de debate em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 e disputas de poder descaracterizaram os seus princípios. O orçamento do Estado foi manipulado para atender interesses de grupos específicos, impactando o atendimento dos direitos sociais. Segundo Oliveira e Sussekind “fomos surpreendidos [sic] por algo que não esperávamos viver nem sofrer, acreditamos hoje que esse tsunami já vinha se formando na fenda de um relevo muito antigo: um Brasil-colonial-escravista-heteropatriarcal” (OLIVEIRA & SUSSEKIND, 2019, p. 6).

No que se refere aos impactos do neoliberalismo na educação, desde os anos 1990 são veiculados discursos de defensores/as do alinhamento da educação pública aos princípios do mercado, promovendo a precarização das condições de trabalho dos/das profissionais da educação. Esses pressupostos foram intensificados durante o governo Bolsonaro (2019-2022), com a propagação de correntes anticientíficas (LOBO, 2020).

Ressalta-se que o avanço do conservadorismo no Brasil vem ocorrendo há algum tempo. Wilson Corrêa (2013), com base nas reflexões de Michel Apple em *Educação à Direita* (2003), afirma que as reformas educacionais dos anos 1990 foram pautadas em ideias conservadoras ao preconizar o alinhamento da educação às demandas do mercado, conforme evidenciado nas disputas entre defensores/as do ensino religioso e do ensino laico, e entre privatistas e publicistas, que antecederam a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB de 1996 (BRASIL, 1996).

Se nos anos 1990, os setores conservadores influenciaram a aprovação da LDB, nos anos 2000 há uma renovação dessa atuação com o movimento Escola Sem Partido, que indica o início de suas atividades no ano de 2004, conforme informações disponíveis em seu site. Esse movimento, que tem como propósito “barrar a contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, organizou um projeto de lei sob a justificativa de defesa da moral e dos bons costumes, opondo-se ao que denomina de ‘ideologias de gênero de

esquerda” (MARAFON & SOUZA, 2018, p. 78). Além disso, buscam cercear a liberdade de cátedra dos/das docentes ao estabelecer uma série de limitações aos conteúdos a serem abordados. Os/As favoráveis ao referido movimento reforçam a necessidade de defender a família tradicional, assentada na conservação moralista de valores sociais, conforme detalhado por Giovana Marafon e Marina Souza (2018).

As mobilizações antigênero distorcem as abordagens de gênero, que perspectiva relações, e promovem pânico moral ao afirmar equívocos que chegam a assustar, por conta da falta de fundamentos, acrescida de argumentos falsos – tal como dizer que os Estudos de Gênero incentivam crianças e jovens a se tornarem homossexuais. Logo se percebe que nesse discurso a homossexualidade é a figura abjeta, anormal, considerada fora estrutura da humanidade. Os argumentos da cruzada antigênero fomentam preconceitos, discriminações e atacam frontalmente os princípios da promoção da igualdade e os questionamentos de estereótipos de gênero.

De acordo com Marafon e Souza (2018), no contexto de avanço do conservadorismo, observa-se uma ameaça às discussões sobre relações étnico-raciais e diversidade religiosa, devido aos vetos no Plano Nacional de Educação – PNE de 2014 e à supressão dos termos *identidade de gênero* e *sexualidade nas escolas*, o que repercutiu nos planos estaduais e municipais de educação nos anos de 2015 e 2016. Esse processo desencadeou vários Projetos de Lei em estados, municípios e no Senado Federal alinhados ao Escola Sem Partido, com o objetivo de proibir docentes de abordar temáticas relacionadas a gênero e sexualidade. O argumento central é que essas discussões devem ser de responsabilidade das famílias, e em virtude dos aspectos apresentados, uma das consequências desse movimento é a autocensura dos/das docentes.

Um dos efeitos que produzidos pelo regime de verdades que tenta dominar o discurso educacional com o termo ‘ideologia de gênero’ é a sensação de medo e insegurança que paira sobre saberes e práticas de gênero nas escolas básicas e também sobre aquelas que atuam na formação de professoras/es no ensino superior (MARAFON & SOUZA, 2018, p. 81).

Assim, os segmentos conservadores endossam um discurso pautado na heteronormatividade, “o conceito reporta-se a uma ordem sexual (presente) na qual o modelo adotado é o heterossexual, familiar, reprodutivo” (SILVA & NAKASSIMA, 2019, p. 7) e defendem preconceitos contra quem não se encaixa nesse padrão, se afastando, dessa maneira do pluralismo de ideias, tão necessário à educação democrática. Em oposição à essa diretriz:

O ambiente escolar também é um local onde a reprodução do machismo, sexismo, misoginia, racismo, homotransfobia são existentes entre @alun@s, professor@s e demais funcionários que perpetuam essas opressões e violências de maneira física, verbal e simbólica causando transtornos psicológicos para mulheres e LGBTQI+. Dessa forma, contribuem para a evasão, exclusão de alun@s vítimas de bullying, principalmente de alun@s trans (SILVA, 2020, p. 52 e 53).

Apesar de a Base Nacional Comum Curricular – BNCC ter suprimido o termo *gênero*, preservou a menção aos direitos humanos e ao respeito a outros/as. Em virtude dessa possibilidade, Lauri Silva (2020) questiona como os/as professores/as, especialmente os/as de história, têm tratado as questões de gênero e sexualidade. Segundo ele, muitos/as docentes acabam reproduzindo preconceitos e padrões heteronormativos, citando uma pesquisa sobre o Perfil dos Professores Brasileiros realizada em 2002, na qual 59,7% dos/das entrevistados/as consideraram inadmissível que uma pessoa tenha relações homoafetivas. Diante desses aspectos, é urgente, nas políticas educacionais, o tratamento das questões de gênero no âmbito da formação inicial e continuada de professores/as.

Na revisão de literatura realizada, encontrei em Denize e José Antônio Sepulveda (2019) aspectos importantes que auxiliam na análise das rodas de conversa, foco desta reflexão. A autora e o autor destacam que as recentes mudanças no currículo escolar, alinhadas com uma agenda conservadora, impactam a formação dos/das alunos/as no tratamento de questões relacionadas à diversidade e no desenvolvimento do pensamento crítico. Sua pesquisa, iniciada em 2015 em uma escola pública, relata um aumento no medo da comunidade escolar ao abordar questões de gênero a partir do governo Bolsonaro. A pesquisa revelou que havia, inicialmente, interesse por parte da gestão e das coordenadoras em promover atividades relacionadas à temática. No entanto, com o tempo, esse comportamento mudou, como relatado no trecho a seguir:

Fizemos uma roda de conversa com xs estudantes, professorxs e funcionárixs para trabalharmos as dúvidas que foram depositadas na caixa. Um número grande de interessadxs [sic] se fez presente, para que pudéssemos debater as questões da caixa de dúvidas. “O objetivo de se realizar uma roda de conversa é um aprendizado mútuo com a troca de experiências. É sempre compartilhar um fato, seja ele bom ou ruim, uma inquietude ou uma satisfação, uma dúvida ou afirmação, descoberta ou indignação, decisão ou uma solução, ou seja, independente de qual for o motivo, ela sempre levará à aprendizagem pela troca e reconstrução de conceitos dos participantes”. (SILVA, 2012, p. 55). O próximo passo da atividade seria levarmos um cartaz com todas as perguntas respondidas e deixá-lo em algum mural da escola; porém, quando fomos conversar com a diretora, esta nos disse que a própria direção estaria incentivando atividades sobre gêneros e sexualidades. Essa atitude para nós nos deu indícios de que o medo teria atingido a gestora da instituição escolar (SEPULVEDA & SEPULVEDA, 2019, p. 886).

Retomaremos esse aspecto na análise das rodas de conversa, pois os relatos dos/das docentes participantes também destacaram o medo em tratar questões de gênero em suas salas de aula. Além disso, uma das escolas participantes do projeto sofreu uma denúncia alegando que as atividades escolares incentivavam a homossexualidade dos/das alunos/as. Ambos os aspectos mencionados por Denize e José Antônio Sepúlveda (2019) serão abordados no subitem a seguir.

As rodas de conversa

Os temas das rodas de conversa foram escolhidos pelos/as docentes das três escolas participantes do projeto mencionado nas páginas iniciais deste texto. As atividades ocorreram com menos de um mês de intervalo, o que possibilitou um aprofundamento e uma retomada das questões discutidas. Os procedimentos metodológicos adotados foram baseados em uma abordagem qualitativa, com análise das transcrições das filmagens das rodas de conversa realizadas em 2023. O anonimato dos/das participantes foi preservado, omitindo-se os nomes das escolas e das pessoas cujas falas foram parafraseadas ou transcritas. Após leituras flutuantes, considerando os critérios de repetição e relevância, foram estabelecidos os seguintes eixos temáticos: preconceito, questões de gênero na escola, dificuldades dos/das professores/as e relação família-escola, utilizando a técnica de análise de conteúdo temático.

Na primeira roda de conversa, realizada em 31 de maio de 2023, o tema abordado foi *Direitos Humanos e Diversidade de Gênero*. A atividade foi conduzida por um membro da ONG que realiza uma pesquisa de doutorado sobre o tema; contou com a presença de graduandos/as, professores/as e funcionários/as de duas escolas. Ressalta-se que uma das escolas participantes do projeto não enviou representantes para o evento. Uma autoridade municipal entrou em contato para informar que não liberariam o ponto dos/das professores/as, alegando que, mesmo com a greve no período, o número de escolas paralisadas era reduzido na data do evento. Além das escolas participantes do projeto, fizemos a divulgação junto a outras, por meio do Sindicato Estadual dos Professores do Estado do Rio de Janeiro – SEPE e de professores/as do município que são alunos/as universitários/as, tanto na graduação quanto na pós-graduação *stricto sensu*.

A proposta da atividade está fundamentada na concepção de *comunidade de formação*, de Antônio Nóvoa (2023), segundo a qual o espaço de formação docente deve proporcionar novas experiências pedagógicas, tanto na formação inicial quanto na continuada, por meio do diálogo entre universidade, escolas e organizações da sociedade civil.

A roda de conversa começou com uma breve explicação da coordenadora do projeto sobre a finalidade do encontro. Em seguida, o representante da ONG situou a discussão dentro das políticas estaduais de combate à LGBTQIfobia. Os/As participantes, principalmente os/as docentes, compartilharam suas experiências sobre a temática.

No dia 21 de junho de 2023, realizamos a segunda roda de conversa, focada em *Direitos LGBTQIAP+ nas Escolas e Diversidade*, sugerida pelos/as participantes da primeira roda, com o intuito de aprofundar o entendimento da sigla LGBTQIAP+ e da legislação protetiva para essa população. A atividade foi conduzida por uma psicóloga e um advogado da ONG, tendo aproximadamente três horas de duração, com a participação de professores/as e agentes de apenas uma das três escolas participantes do projeto.

Inicialmente, foi exibido o documentário *TransFormar: Existindo na Educação* (2018), do qual foi extraída a frase do título deste trabalho, mencionando que a omissão da

comunidade escolar ao lidar com casos de bullying contra pessoas que não se encaixam nos padrões heteronormativos leva essas pessoas a desistirem da escola. Após a exibição, foram feitos comentários sobre a importância das falas de pessoas trans acerca da falta de acolhimento nas escolas e ficou evidente a relevância da roda de conversa proposta. Em seguida, duas profissionais do Centro de Cidadania apresentaram dados sobre as políticas contra a transfobia e sobre a atuação da ONG.

Buscando elucidar o objetivo proposto – analisar como o conservadorismo presente na sociedade brasileira interfere na abordagem das escolas em relação às questões de diversidade de gênero –, destaco relatos na forma de paráfrases e citações literais dos/das participantes que contribuem para esta análise.

Com relação ao primeiro eixo temático, *preconceito da família*, uma docente relatou o caso de um aluno que não se conformava nos padrões de heteronormatividade e era constantemente xingado pelos/as colegas, sendo chamado de ‘viadinho’ em casa. De acordo com a docente, o aluno gosta de usar batom e pintar as unhas, o que às vezes causa comentários ofensivos ao seu redor. A mãe do aluno está tentando entender a situação e recentemente o encaminhou para um centro para adolescentes para ajudá-lo a lidar com a sua identidade. A professora mencionou que todos/as estão tentando compreender se o aluno está realmente se descobrindo ou apenas buscando atenção. Ela reconheceu que a situação ainda é confusa para todos/as, inclusive para o próprio aluno: “É um processo de descoberta para ele, e ele está navegando por isso. Pode ser que ele use batom e pinte as unhas, e isso é parte desse processo” (PROF 1, 2023). Esse relato evidencia a postura de resistência ao conservadorismo predominante na sociedade por parte da professora e a agressividade dirigida pela família contra aqueles/as que não se enquadram nos padrões tradicionais, refletindo as análises de Silva (2020).

Uma das professoras participantes da roda de conversa relacionou o preconceito familiar sobre questões de gênero com a religiosidade e o governo de Jair Bolsonaro.

“É porque é uma coisa também muito ligada a religiosidade, porque na grande maioria das vezes aquela família às vezes adota violência quando ver aquela situação justamente porque são religiosos, então é uma coisa muito ligada, não é nem religiosa, porque a gente não diz religiosa porque aí está abrangendo muita religião, mas é a questão da religiosidade, as pessoas levam pro outro lado, a gente demorou tanto tempo, foram quatro anos aí que muitas coisas foram desconstruídas e agora assim, estão tentando botar no lugar de novo, porque entrou muito essa questão da religiosidade, então acredito que também a falta de respeito, porque na verdade é falta de respeito, eu não respeito o outro, o que o outro quer” (PROF 2, 2023).

“A gente consegue fazer um trabalho com a criança, mas a gente precisa dessa participação dos pais porque quem mostra para eles essa diversidade toda é a gente, para eles não é nada tão complexo assim, e isso gente é o meu entendimento do que eu venho trabalhando e venho percebendo, que às vezes a gente deixa as coisas muito mais complexas até do que elas são, porque quando a gente fala de dignidade humana isso não era para ser tão complexo assim, quando a gente fala de direito isso não era para ser tão complexo, é um básico” (PROF 5, 2023).

Essa reflexão, que relaciona o preconceito de algumas religiões com aspectos da diversidade de gênero, tem interferido nas políticas e práticas educativas por conta da influência dos setores conservadores na sua elaboração, conforme destacado por Marafon e Souza (2019).

No que diz respeito às questões de gênero nas escolas, uma docente relatou que, comparativamente aos anos anteriores, os/as alunos/as têm demonstrado uma necessidade crescente de discutir essas questões. Ela observa um avanço na aceitação social de gays, embora a aceitação de travestis ainda seja mais limitada. *“Estou falando com base em percepções pessoais, sem dados concretos, mas é evidente que tanto gays quanto lésbicas estão sendo mais socialmente aceitos, o que pode estar influenciando essa percepção”* (PROF 3, 2023). A docente destaca que, no primeiro segmento do Ensino Fundamental, tem notado meninos que apresentam comportamentos mais afeminados e, ocasionalmente, falam abertamente sobre seu interesse por meninos, o que ela acredita ser resultado da maior visibilidade e desconstrução dos preconceitos promovidos pela mídia. Ela conclui, *“pode ser por isso que estamos vendo um aumento no número dessas crianças expressando suas identidades de gênero”* (PROF 3, 2023). No entanto, ressalta que transsexuais e travestis continuam a ser marginalizados/as e enfrentam maiores desafios. A docente relatou que uma aluna do 6º ano compartilhou o fato de ser bissexual. A conversa foi abordada com muita naturalidade, o que surpreendeu a professora.

Outro relato de um docente ilustra como as questões de gênero têm se tornado mais frequentes nas salas de aula. Ele mencionou um incidente em que um aluno chamou o outro de Pablo Vittar. O docente perguntou qual era o problema em ser chamado assim, e o aluno explicou que pretendia fazer uma associação positiva, destacando que Pablo Vittar é uma pessoa famosa e rica, embora o colega não tivesse interpretado da mesma forma. O professor explicou que associar alguém a uma figura pública famosa não deve ser considerado um insulto, e que usar a expressão de forma ofensiva é preconceituoso. Ele enfatizou que, especialmente com alunos/as do quarto e do quinto ano, busca abordar essas questões de gênero desmistificando termos usados de maneira pejorativa.

A situação seguinte trata da relação entre a família e a escola a partir da experiência de uma docente durante uma festa escolar, na qual foram distribuídos brindes diferenciados: uma bola para meninos e um bambolê para meninas. Um aluno de 8 anos pediu para trocar a bola pelo bambolê e a troca foi feita. *“Cinco minutos depois, o pai dele apareceu com uma atitude agressiva, exigindo a devolução do bambolê, manifestando grande hostilidade”* (PROF 4, 2023). Posteriormente, a professora descobriu que o aluno tinha um irmão travesti, que havia saído de casa e continuava seus estudos. A docente acredita que a heteronormatividade e, em seguida, a falta de apoio familiar, são os principais responsáveis pelo abandono escolar, o que a entristece profundamente.

A forma como algumas/uns docentes abordam as questões de gênero busca romper com preconceitos, como evidenciado na situação em que um aluno chamou o outro de

Pablo Vittar. As situações descritas revelam a influência dos padrões heteronormativos nas salas de aula, práticas de violência psicológica e o tratamento cada vez mais precoce das questões de gênero nas escolas, frequentemente abordadas pelos/as próprios/as alunos/as. Uma docente criticou a relação entre a escola e os pais, enfatizando que o diálogo deve ir além das questões relacionadas ao desempenho acadêmico. Ela defende que as questões ligadas à diversidade devem ser abordadas com maior frequência nas conversas com os/as pais/mães.

A seguir, apresento duas situações nas quais as docentes relataram dificuldades em lidar com questões de gênero trazidas pelos/as alunos/as. A primeira situação envolve uma docente que atuava no quarto ano e relatou este incidente: um aluno afirmou que uma colega de turma era lésbica. A reação da docente foi contraditória: inicialmente, ela procurou esclarecer a situação, mas posteriormente demonstrou resistência em aceitar conhecimentos fora dos padrões heteronormativos. O fragmento da fala da docente ilustra essa ambiguidade:

“Eu levei para o lado do respeito, eu peguei e perguntei a turma o que que era, o que que eles sabiam dessa palavra, o que que eles viam nessa palavra e passei para eles, e eu via a menina tava assim no cantinho da sala, ficou com aquele olho assim, porque todo mundo começou aquela fofoquinha que surgiu por causa de uma brincadeira no recreio aquela brincadeira da garrafa, ela falou assim que gostava de outra garota. E aí quando chegou na sala começou aquela fofoquinha e eu peguei e levei pro lado do respeito, expliquei o que que era a palavra e tal e aí eu falei com eles ‘Olha gente, primeiro que vocês não têm idade e nem devem saber o que que é isso’” (PROF 6,2023).

Nesta última situação, há um ponto de contato com as reflexões de Marafon e Souza (2018) sobre o movimento Escola Sem Partido, que se opõe à abordagem de questões de gênero nas escolas sob a alegação de que os/as professores/as, ao abordar tais temas, estariam incentivando práticas homossexuais.

A segunda professora questiona o fato de que muitos/as docentes/as consideram questões de gênero nas salas de aula como um ‘bicho de sete cabeças’, apesar de reconhecer que também enfrentava essa dificuldade. Ela enfatiza que seu aprendizado sobre o tema ocorreu de forma colaborativa, junto com seus/suas colegas:

“No meu ambiente de trabalho eu tenho uma colega de trabalho que me fala sobre isso todos os dias tanto das questões de diversidade de cultura, quanto de sexo, gênero e enfim, uma. E todo dia eu aproveito da fala dela, acabei de falar com elas também, ela me fala sobre isso todo dia, até o ano passado eu fazia comentários absurdos, mesmo sem saber, mas ela falava assim “não fala isso, isso é ofensivo” e eu estava ofendendo sem saber que eu estava ofendendo. Então, a gente precisa desse espaço amador para a gente tirar essa ideia de complexo primeiro, porque para criança nem é tão complexo assim, eles estão vivendo nesse contexto de diversidade” (PROF 7, 2023).

A reflexão da docente indica que há um grupo de professores/as que está enfrentando o conservadorismo presente na sociedade, o que deveria ser o foco das políticas de formação continuada no município pesquisado. Ainda no contexto das tensões entre a família e a escola, uma docente relatou uma situação em que uma criança de dez anos solicitava ser chamada por seu nome social, mas o pai e a mãe não aceitavam essa preferência.

“Esse menino chegou assim eu quero que me chamem pelo nome tal, não quero mais e escreveu uma carta falando que estava pensando até em se matar, isso é tão sério e a escola o que a gente faz nesse momento, porque assim eu confirmo ali, acionar Conselho Tutelar era necessário porque se existe um conflito de interesses aonde os pais pensam de um jeito e existe a criança ali quem a gente protege, os pais? Mas muitas vezes dentro da escola pública a gente se protege sabe, como a colega falou, porque para cair em cima da gente que eles vêm pesado muita das vezes a gente olha e fala, pô, essa briga não né, infelizmente né, a gente não tem suporte né, seja legal, enfim é sempre difícil. Ano passado teve a fala de uma mãe falou assim: ‘só depois dos dezoito anos que ele vai poder escolher’, aí você fica assim, vale a pena eu querer argumentar alguma coisa, né, porque se essa bomba estourar, de quem vai ser a culpa, vou tá sozinha nessa briga, aí a gente prefere ser a gente acaba sendo omissa né mas por conta de não ter um suporte né não ter alguma coisa que nos deu uma garantia efetiva, né, de resolver, né, de até um suporte legal pra gente, né, às vezes a gente não tem essa informação de até onde a gente pode ir, né?” (PROF 8, 2023).

Neste depoimento, fica evidente tanto a tensão entre a família e a escola quanto a dificuldade em lidar com essas questões, refletindo os impactos do conservadorismo da sociedade no cotidiano escolar. Sentimentos de medo e insegurança são frequentes nos relatos dos/das docentes, tanto na educação básica quanto no ensino superior, como mencionado por Marafon e Souza (2018). Durante o governo de Jair Bolsonaro, esse medo aumentou por causa do respaldo aos setores mais conservadores da sociedade evidenciado por suas declarações homofóbicas amplamente divulgadas na mídia. Denize e José Antônio Sepulveda (2019) relatam que esse sentimento de medo interferiu na realização de sua pesquisa nas escolas, levando à sua interrupção por conta das discussões sobre questões de gênero com os/as alunos/as.

Embora o período do governo Bolsonaro tenha representado uma fase particularmente intensa do tsunami conservador (OLIVEIRA & SUSSEKIND, 2019), setores conservadores da sociedade continuam pressionando por censura nas salas de aula. A escola mais ativa no projeto foi acusada pelo Conselho Tutelar de incentivar um aluno a ser homossexual. De acordo com uma docente, há suspeitas de que tal denúncia possa ter surgido após a participação de outros/as docentes na primeira roda de conversa, na qual expuseram suas experiências e abordagens sobre a questão. Ela avaliou que se essas declarações levaram alguém a fazer tal denúncia, seria injusto, já que a escola vem realizando um excelente trabalho de acolhimento e assumindo sua responsabilidade para com a comunidade, seus/suas alunos/as e pais/mães (PROF. 8, 2023). Esse episódio revela, lamentavelmente, a continuidade das práticas de denúncias contra escolas e docentes, incentivadas durante o governo Bolsonaro e típicas dos/das defensores/as do movimento Escola sem Partido, apesar de terem sido repudiadas no governo de Lula.

Considerações finais

Como abordado, o fenômeno do *tsunami conservador* teve um impacto significativo nas escolas, causando danos substanciais. Embora demandando um prazo médio, a reversão dessa situação depende, entre outros fatores, da formação de professores/as. Um dos participantes da primeira roda de conversa mencionou que concluiu seus estudos na Educação de Jovens e Adultos – EJA pelo fato de não ter se sentido acolhido no ensino fundamental diurno em função de sua homossexualidade. “*Nós professores não tivemos uma formação, muitos de nós tivemos uma formação branca, cristã e heteronormativa*” (PROF.9, 2023). Esse relato destaca dois aspectos cruciais para a reflexão sobre o tema proposto: a influência dos setores religiosos mais conservadores e a ameaça à democracia durante o governo Bolsonaro.

Dentro do Estado democrático de direito, há um princípio constitucional fundamental: o princípio da dignidade da pessoa humana, que estabelece que um/uma indivíduo/a não pode causar dano à integridade de outro/a, seja física ou verbalmente. Embora esse princípio seja complexo para ser trabalhado com crianças e jovens, é possível revisitar os princípios de uma educação democrática e inclusiva, envolvendo professores/as e funcionários/as. Nesse contexto, evidencia-se a necessidade de uma atenção cuidadosa por parte da comunidade escolar no tratamento de todas as pessoas, especialmente aquelas que não se adequam ao padrão heteronormativo, e a rejeição de todas as formas de assédio.

Como evidenciado nas análises das falas, o conservadorismo presente em nossa sociedade impacta significativamente a relação entre famílias e escolas, criando tensões entre pais/mães e docentes. Frequentemente, esses/as pais/mães não conseguem perceber o sofrimento ocasionado a crianças e jovens e o efeito nocivo sobre seu desempenho escolar, o que, em alguns casos, pode levar à evasão. No entanto, há situações em que a escola se torna o único espaço de acolhimento disponível para esses/as indivíduos/as, conforme foi mencionado em alguns relatos das/dos professoras/es.

Recebido em: 13/08/2024; Aprovado em: 16/10/2024

Notas

- 1 Agradeço o apoio dos/as bolsistas, da modalidade pro docência, na transcrição das rodas de conversa: Janaína Costa Torres, Larissa Santos da Silva e Vinicius Magalhães da Silva.

Referências

- BRASIL. *Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/htm>. Acesso em: 5 dez. 2018.
- BRASIL, Resolução n.2 de 1o de Julho de 2015, Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2015>> Acesso em: 4 nov 2024.
- CORRÊA, Wilson Francisco. O que é conservadorismo em educação? *CONJECTURA: Filosofia E educação*, 18(2), 78–90. 2013. Disponível em: <<https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/767>>. Acesso em: 5 jul. 2024.
- FREIRE, Paulo. *A Educação na cidade*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- GOHN, Maria da Glória. Educação não formal: direitos e aprendizagens dos cidadãos (ãs) em tempos do coronavírus. *Humanidades & Inovação*, 2020. Disponível em: <<https://unicamp.br/unicamp/noticias/2020/05/13/educacao-nao-formal-direitos-e-aprendizagens-dos-cidadaos-em-tempos-do/>>. Acesso em: 12 jul. 2024.
- JOHNSON, Allan G. *Dicionário de Sociologia: guia prático da linguagem sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- LOBO, Sonia, A. *Políticas para educação sob o Governo Bolsonaro e seus impactos sobre a formação de professores*. 2020. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/8052500/mod_resource/content/1/Pol%C3%ADticasPublicasBolsonaro.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2024.
- MARAFON, Giovana & SOUZA, Marina Castro. Como o discurso da ideologia de gênero ameaça o caráter democrático e plural da escola? In: PENA, Fernando; QUEIROZ, Felipe & FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação democrática: antídoto ao Escola sem partido*. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2018. p.75-88.
- NÓVOA, António. *Professores: libertar o futuro*. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de & SUSSEKIND, Maria Luiza. Tsunami conservador e resistência: a CONAPE em defesa da educação pública. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84868, 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-31432019000300400&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 jul. 2024.
- SEPULVEDA, José Antônio & SEPULVEDA, Denize. Conservadorismo e seus impactos no currículo escolar. *Currículo sem Fronteiras*, 2019. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=DwjOQf0AAAAJ&citation_for_view=DwjOQf0AAAAJ:5nxA0vEk-isC>. Acesso em: 20 jul. 2024.
- SILVA, Lauri Miranda. Experiências e estratégias no ensino de história sobre gênero e sexualidade na educação básica em Triunfo/Candeias do Jamari – RO. *Fronteiras*, 22(39), 50–66. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.30612/frh.v22i39.12569>>. Acesso em: 20 jul. 2024.
- SILVA, Daniel Bueno da & NAKASHIMA, Rosária Helena. Sexualidade e ensino de história: práticas e desafios na formação inicial. *Revista multidisciplinar Humanidades e Tecnologia*, v.17, n.1 2019. Disponível em: <https://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/view/773/550>. Acesso em: 20 out. 2024.
- TRANSFORMAR: Existindo na Educação. Direção: Felipe Carrê. Produção: Thaysa Nunes. Local: UERN/Canal Futura, 2018. Curta (25min07). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qND40qIxuko>>. Acesso em: 26 out. 2024.

▶ RESENHAS

RETRATOS DA
ESCOLA



“O mais importante é que são jovens incríveis”: *análise autobiográfica de trajetórias de estudantes de licenciatura da Universidade do Estado do Rio de Janeiro*

MANDELERT, Diana & TABAC, Sara Zarucki.
Pesquisadores das próprias vidas. Curitiba: Appris, 2023.

Diana Mandelert é professora adjunta na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e possui experiência em pesquisas no campo da Sociologia da Educação, com ênfase nas áreas de avaliação, ensino médio, capital cultural, reprovação e estudos sobre família e escola; Sara Tabac é professora adjunta no Instituto de Ciências Humanas e Letras – ICHL da Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL/MG, que desenvolve trabalhos nas áreas de desigualdades sociais e educacionais, ensino de sociologia, formação de professores/as de sociologia e estágio docente. O livro é resultado de uma parceria frutífera em pesquisas no campo da Sociologia da Educação e uma contribuição valiosa para estudantes, pesquisadores/as, professores/as e profissionais que trabalham com assuntos estudantis, apoio pedagógico e permanência.

As autoras analisam o papel da Sociologia da Educação na formação de professores/as, garantindo o protagonismo da narrativa a estudantes de licenciatura e destacando a importância da disciplina nos currículos dos cursos de Educação, cujas discussões são essenciais, pois o trabalho docente não se resume à transmissão bancária de conteúdos (FREIRE, 1987), mas é um elemento central na formação de profissionais qualificados/as para compreender as dinâmicas sociais que condicionam as desigualdades e preparar estudantes para atuar em uma sociedade que precisa combater seus problemas sociais.

O trabalho reúne 26 textos escritos por discentes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ que tiveram liberdade para relatar e analisar suas próprias experiências, da educação básica até a superior, a partir das contribuições teóricas da praxeologia do sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2002). As influências de Charles Wright-Mills (1916-1962) e Bernard Lahire (1963-) também foram significativas para o resultado final. A produção de um olhar sobre si explica o título da obra e coloca os/as estudantes como autores/as, não como meros “objetos de pesquisa” (MANDELERT & TABAC, 2023, p. 22). Oriundos/as de cursos distintos e sem experiência em análise sociológica, conseguiram desenvolver análises teóricas aprofundadas sobre suas trajetórias, contribuindo para o avanço dos conhecimentos no campo das pesquisas sobre educação e desigualdades.

Aos/Às agentes foi proposto o desafio de imaginar (WRIGHT-MILLS, 1970) quais possibilidades estavam efetivamente disponíveis ao longo de suas vidas e como suas inserções em um determinado contexto histórico e social condicionaram suas escolhas e os caminhos que trilharam. Teria sido diferente se tivessem nascido em outra família, em outro local ou em outro contexto socioeconômico? Existem diferenças entre as pessoas, como as de gênero, religião, classe social, cor da pele, entre outras: como essas diferenças, adscritas ou não, influenciam na estratificação social (TUMIN, 1970)? Quando as diferenças se transformam em desigualdades? São questões sociológicas importantes que nós e nossos/as estudantes precisamos enfrentar, sempre desafiados/as a pensar sobre a tradicional dicotomia sociológica entre *agência* e *estrutura*. Como indicado por Charles Wright-Mills (1970), só podemos compreender nossas experiências de forma relacional, ou seja, em relação ao conjunto das experiências de nossos/as iguais. A sociologia não nega o *indivíduo* como categoria de análise social, mas suas experiências não podem ser compreendidas sem levar em conta “as injunções e possibilidades que indivíduos com uma inserção social semelhante à nossa possuem” (MANDELERT & TABAC, 2023, p. 14-15).

O livro permite refletir sobre como os/as alunos/as se avaliam e quais análises conseguiram desenvolver com o suporte dos textos teóricos ministrados em sala de aula. Como transformar algo íntimo em uma análise sociológica? “Falar de si não é simples; perceber-se de forma objetiva, menos ainda” (MANDELERT & TABAC, 2023, p. 20). Além das habilidades cognitivas, que fatores contribuíram para que eles/elas ingressassem na educação superior em uma instituição de prestígio como a UERJ?

Cada relato abre a porta para um mundo distinto de experiências e nos traz à memória algumas de nossas próprias experiências ao longo da trajetória educacional: relações desafiadoras com colegas de escola e de universidade, com professores/as do ensino fundamental e médio e, depois, na graduação; desafios para aprender os conteúdos curriculares, pagar as despesas (principalmente quando o apoio familiar é limitado), preocupações com o futuro profissional e pessoal, entre outras. O método biográfico foi amplamente utilizado por pesquisadores/as da Escola de Chicago já nas décadas de 1920 e 1930, mas a partir dos anos 1980, tornou-se uma tendência nos estudos sobre professores/as, principalmente por permitir analisar a subjetividade desses/as agentes, praticamente ignorada nos períodos anteriores, quando eram considerados/as somente como peças do processo de ensino-aprendizagem dos/das educandos/as, em um viés tecnicista e de formação moral, profissional e acadêmica (BUENO, 2002).

Marieta Ferreira e Janaína Amado (1996) analisam a obra de Bourdieu e indicam que a narração autobiográfica tende muitas vezes a criar uma falsa coerência e linearidade na vida de uma pessoa, ignorando interações sociais e contextuais que condicionam a trajetória dos/as indivíduos/as. Essa ilusão biográfica pode levar a uma simplificação excessiva da realidade social e à uma superestimação do papel da agência individual. Nesse sentido, é necessário indicar que o método biográfico possui limitações e potencialidades.

A principal limitação é a subjetividade das narrativas pessoais, que podem conter distorções, omissões ou vieses dos/das agentes. Por outro lado, a autobiografia oferece uma perspectiva detalhada das experiências dos/das agentes, revelando significados profundos e contextuais, permitindo explorar como indivíduos/as interpretam e dão sentido às suas próprias vidas e fornecendo dados valiosos sobre os processos de socialização e formação da identidade. Apesar das críticas, as potencialidades do método biográfico o tornam importante para a pesquisa em Educação.

No livro de Diana Mandelert e Sara Tabac, foram compartilhadas histórias repletas de dificuldades, medos, angústias, alegrias e superações, além de contradições, como todas as experiências humanas. A análise autobiográfica nos ajuda a enxergar indivíduos/as reais interagindo e percorrendo suas trajetórias nas teias de uma sociedade fortemente desigual como a brasileira. Em que medida noções como ‘mérito’ e ‘meritocracia’ são válidas para explicar o sucesso escolar improvável de indivíduos/as vulneráveis socioeconomicamente?

Cursos de licenciatura atraem muitos/as jovens com menor renda e capital cultural familiar, justamente por serem menos concorridos e não serem prioritários para os/as jovens das classes médias e altas. Entretanto, o sucesso de jovens carentes nesses cursos é importante porque indica algum grau de mobilidade social e ocupacional em relação a pais/mães e avós/avôs, ao acessarem uma profissão de nível superior. A maioria dos/das participantes da coletânea é estudante de ‘primeira geração’, ou seja, os/as primeiros/as de seu núcleo familiar a ingressar na educação superior.

Os relatos demonstram como as experiências sociais são situadas social e historicamente (DUBET, 2010) e se apropriam de conceitos básicos da sociologia de Bourdieu. As interações entre espaço social, campo, *habitus* e capitais são essenciais na Sociologia da Educação bourdieusiana. Os/As agentes incorporam o mundo social a partir da socialização em diferentes campos do espaço social, disputando recursos escassos com diferentes tipos de capital. O *habitus* é a internalização dessas estruturas sociais, refletindo as disposições e práticas incorporadas por indivíduos/as ao longo de suas vidas. Quando analisamos a distribuição de capitais (econômico, cultural, social e simbólico) e a influência desses sobre as práticas e percepções dos/das agentes, obtemos uma visão mais rica e detalhada das dinâmicas sociais e das desigualdades que emergem dessas interações.

Entre as experiências relatadas, podemos indicar situações distintas: famílias de classe média com situação financeira estável e capitais culturais incorporados, objetificados e institucionalizados bem definidos; famílias de classe média baixa/classe popular que, apesar das dificuldades conseguem viver de forma confortável; e famílias que enfrentam grande vulnerabilidade socioeconômica. O que torna a leitura interessante é a diversidade de atitudes frente a Educação e escolarização dos/das filhos/as, mesmo entre famílias com os mesmos *status* socioeconômicos, tal qual Bourdieu (2015) e Lahire (1997) sinalizaram, o que demonstra a atualidade e importância das contribuições teóricas dos autores para a compreensão das desigualdades educacionais.

A sociologia bourdieusiana indica que o investimento educacional seria de alto risco e só se justificaria caso o/a estudante demonstrasse bom desempenho escolar que legitimasse o esforço familiar (BOURDIEU, 2015). Jovens pobres são, desde muito cedo, cobrados/as a desenvolver ‘maturidade’ e assumir responsabilidades com o sustento familiar e mesmo a formar novas famílias precocemente, enquanto seus pares de classe média conseguem estender uma etapa da vida sem grandes preocupações com o próprio sustento e de suas residências, obtendo muitas vezes os primeiros empregos após a conclusão da graduação ou em atividades de estágio e/ou pesquisa (MARGULIS & URRESTI, 1996). Ou ainda, há a experiência de trabalho “diletante” por “vontade própria” para “não depender” de pais/das mães e ter maior autonomia, como também aparece na fala de alguns/umas poucos/as estudantes participantes.

Conseguir manter um/a jovem apenas estudando ou mesmo contribuir com parte dos custos da formação é difícil para as famílias com menor renda, além de ser culturalmente estigmatizante para os/as jovens mais pobres. Relatos nesse sentido foram abundantes, e podemos observar casos emblemáticos: de um lado temos Caroline, de família de classe popular, expulsa de casa após trocar de curso algumas vezes, o que “desgastou” a boa vontade familiar (MANDELERT & TABAC, 2023, p. 61); e de outro, temos Thais, que se identifica como “mulher branca de classe média, cujos pais foram os primeiros de suas famílias a concluir o ensino superior” (MANDELERT & TABAC, 2023, p. 159), que mudou de curso várias vezes até conseguir “se encontrar”, obtendo apoio familiar, pois seu pai e sua mãe compreendem as dinâmicas de construção do *habitus* intelectual e possuem melhores condições para apoiar materialmente a filha.

Um conceito importante presente em todos os relatos é o de capital social, definido como as relações e laços que indivíduos/as conseguem construir ao longo de suas trajetórias. Bourdieu indica que o principal benefício que o capital social proporciona é ligado ao acesso a informações importantes sobre o funcionamento do sistema de ensino e às dinâmicas internas do mercado de trabalho (BOURDIEU, 2015). Estudantes de “primeira geração” enfrentam o desafio de não possuírem modelos de sucesso na educação superior, enfrentando maiores dificuldades para conseguir acessar esse espaço. Parte dos/das estudantes indica ter pais com pouca escolaridade ou analfabetos. Apesar de reconhecerem a importância da Educação, não possuem capitais econômicos, sociais ou culturais para fornecer o apoio necessário a filhos e filhas para a obtenção do sucesso acadêmico. Há ainda aqueles/as que, além do reduzido capital cultural, não compreendem a importância da Educação como fator de mobilidade social e não os/as incentivam nesse caminho, como o caso de Lucas, cujos pai e mãe “nem sabiam como chegar aos museus e teatros” (MANDELERT & TABAC, 2023, p. 124) e sequer ofereceram os “parabéns” após a aprovação no vestibular (MANDELERT & TABAC, 2023, p. 125). Entretanto, a trajetória e os sucessos do jovem na UERJ mudaram um pouco a percepção deles: “acabaram notando de algum jeito que eu estava no caminho certo” (MANDELERT & TABAC, 2023, p. 126).

Os/As estudantes dependem de informações que, muitas vezes, chegam de forma casual, a partir de laços que poderiam não ter se estabelecido: a simpatia por parte de patrões/patroas dos/das pais/mães, um/uma professor/a que percebe o “potencial” nos/nas jovens, ou pais/mães que eventualmente têm acesso a informações sobre oportunidades de formação, entre outras possibilidades. Em síntese, a trajetória de estudantes de classes populares em direção à universidade não é “natural” como a dos seus pares de classe média e alta. Os percalços enfrentados ao longo do caminho são maiores e desafiadores. Em seu relato, Mariana aponta a importância da disponibilidade objetiva e subjetiva dos/das responsáveis para a transmissão do capital cultural (MANDELERT & TABAC, 2023, p. 142).

Norbert Elias (1995), em sua obra *Mozart: a sociologia de um gênio*, aponta que a genialidade do menino¹ austríaco não seria suficiente por si só para torná-lo o músico mundialmente famoso que conhecemos. Os esforços de seu pai para contratar os melhores professores e promover turnês pela Europa fizeram a diferença entre ele se tornar o gênio admirado pelas elites e ser um músico desconhecido que se apresentava em tavernas para sobreviver e cuja memória se perderia na História.

Embora a praxeologia bourdieusiana ofereça elementos importantes para a compreensão da reprodução de desigualdades sociais, é preciso complementar a análise com a discussão sobre as agências e intervenções específicas que moldam os trajetos individuais, como realizado por Bernard Lahire (1997). A crítica, a partir do trabalho de Lahire (1997), destaca a importância de considerar que intervenções específicas e decisões estratégicas, como as ações do pai de Mozart, podem moldar e até transformar trajetórias individuais. Nesse sentido, a teoria bourdieusiana tenderia a generalizar a reprodução social, nem sempre capturando as nuances e variações contextuais observadas em diferentes cenários e momentos históricos. Muitas vezes, a praxeologia bourdieusiana é classificada como reducionista ao focar excessivamente as estruturas sociais, negligenciando as agências individuais e estratégias específicas das famílias. Segundo Gabriel Peters (2013), se Bourdieu não é um “reprodutivista”, sua sociologia pode ser vista como “neobjetivista” porque enfatiza e valoriza o peso das estruturas sociais através do *habitus*. Apesar da tentativa de construir uma síntese dos clássicos (Karl Marx, Émile Durkheim e Max Weber) e superar a dicotomia entre subjetivismo e objetivismo, sua ênfase no caráter de “estrutura estruturada” e “estrutura estruturante” do *habitus*, leva a uma teorização que negligencia a significância da agência e da consciência reflexiva do/da ator/atriz social.

Outros relacionamentos fora do ambiente familiar foram importantes na trajetória dos/das estudantes rumo à UERJ. A religião, por exemplo, exerceu papel central para muitos/as participantes da pesquisa como instrumento de construção de valores como disciplina, obediência a regras e a autoridades (vistos pelos/as agentes como positivos para a trajetória universitária). Os/As estudantes apontaram as igrejas como espaços onde aprenderam competências importantes como leitura, socialização e construção de capital social, pois conviviam com pessoas com formação superior e até mesmo com “cargos altos

dentro de seus empregos” (MANDELERT & TABAC, 2023, p. 68). Esses relatos indicam a centralidade que a fé e a adesão institucional à religião exercem na vida desses/as agentes.

O trabalho é uma contribuição valiosa para aqueles/as que se dedicam à pesquisa sobre desigualdades de oportunidades educacionais. O acesso e permanência na educação superior são temas importantes no campo da Sociologia da Educação. O livro indica que a passagem pela universidade é complexa e não se resume à presença nas aulas e avaliações. Os relatos apontam para várias dimensões da trajetória acadêmica: sonhos, desejos, frustrações, tristezas, traumas, mas também alegrias e conquistas, um “futuro brilhante” que está “ali”, esperando (ou não!). É uma obra importante que permite a professores/as, pesquisadores/as e profissionais do apoio estudantil conhecerem mais sobre os seres humanos que povoam nossos *campi*.

Recebido em: 27/01/2024; Aprovado em: 28/10/2024.

 **EDUARDO HENRIQUE NARCISO BORGES**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – RJ, Brasil.

Notas

- 1 Wolfgang Amadeus Mozart (1756-1791) foi um famoso compositor austríaco que mostrou habilidade musical desde a infância, sendo reconhecido até aos dias atuais.

Referências

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (Orgs). 16 ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p.79-89.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa*, v. 28, n.1, p.11-30, jan./jun, 2002. <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022002000100002>>. Acesso em: 02 nov. 2024.

DUBET, François. *Sociologia de la experiencia*. Madri: Editorial Complutense, 2010.

ELIAS, Norbert. *Mozart: a sociologia de um gênio*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FERREIRA, Marieta M. & AMADO, Janaína. *Usos e Abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: FGV, 1996.

LAHIRE, Bernard. Sucesso *Escolar nos Meios Populares*: as razões do improvável. São Paulo: Editora Ática, 1997.

MARGULIS, Mario & URRESTI, Marcelo. La Juventud es más que una Palabra. In: ARIOVICH, Laura & MARGULIS, Mario (Orgs). *La Juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos, 1996, p.13-31.

PETERS, Gabriel. Habitus, reflexividade e neo-objetivismo na teoria da prática de Pierre Bourdieu. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v.28, n.3, p. 47-71, 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-69092013000300004>>. Acesso em: 02 nov. 2024.

TUMIN, Melvin M. *Estratificação social*. São Paulo: Pioneira, 1970.

WRIGHT-MILLS, Charles. *The Sociological Imagination*. Penguin Books, 1970.

Educação Emancipatória em *bell hooks*

hooks, bell.

Ensinando Comunidade: uma pedagogia da esperança.

São Paulo: Elefante, 2021.

A escrita de bell hooks é caracterizada por sua profundidade e pessoalidade. De acordo com Mônica Costa (2021), a escrita de hooks é poderosa e íntima, não só reflete sobre a sua própria experiência educacional, mas também explora como a educação pode ser um veículo de liberdade e transformação pessoal e social. Em *Ensinando Comunidade: uma pedagogia da esperança*, publicada em 2021 pela editora Elefante, hooks apresenta uma abordagem revolucionária sobre como transformar a prática educativa, e suas ideias ressoam profundamente na atualidade.

Nesse livro, hooks explora a educação como um meio de liberdade e transformação, alinhando-se ao conceito africano de *Sankofa*¹, que nos incentiva a refletir sobre o passado para moldar o futuro. No coração de seus ensinamentos está a ideia de que as salas de aula podem se tornar comunidades de resistência às opressões, onde o mutualismo e o acolhimento promovem a esperança e o pertencimento, essenciais para uma formação acadêmica significativa.

A obra é estruturada em 16 ensinamentos que visam descolonizar mentes e comportamentos, desafiando paradigmas sociais estabelecidos. Embora o contexto seja estadunidense, as ideias de hooks são aplicáveis globalmente, em contextos onde haja desigualdades de gênero, raça e classe social. Ao longo dos ensinamentos, hooks entrelaça suas experiências pessoais com uma crítica ao ambiente acadêmico tradicional, muitas vezes racista e resistente ao legado dos direitos civis.

Desde o primeiro ensinamento, *O Desejo de Aprender*, hooks nos convida a refletir sobre como os valores patriarcais e racistas impactam a formação de crianças negras. Essa reflexão leva a imaginar uma contra-narrativa que não apenas suavize esses efeitos, mas também cultive um desejo genuíno de aprender, essencial para a construção de identidades fortes e autoconfiantes. Ao avançar para o segundo ensinamento, *Um Tempo de Licença: Salas de Aula Sem Fronteiras*, hooks destaca a importância de ambientes educacionais diversificados. A verdadeira riqueza das interações humanas se revela quando acolhemos diferentes experiências e histórias, tornando-se essencial para uma educação realmente inclusiva. “Sempre que amamos a justiça e nos colocamos no lado da justiça, recusamos binarismos simplistas. Nos recusamos a permitir que qualquer pensamento anuvie nosso julgamento. Abraçamos uma lógica inclusiva. Reconhecemos os limites do nosso conhecimento” (hooks, 2021, p. 59).

Essa perspectiva nos leva ao terceiro ensinamento, *Conversa Sobre Raça e Racismo*, no qual hooks enfatiza a necessidade de um ativismo antirracista contínuo. Para ela, a educação deve ser um campo de luta contra o pensamento supremacista branco, um espaço que não se limita a ensinar, mas que desafia e transforma. Essa discussão se aprofunda no quarto ensinamento, *Educação Democrática*, inspirado em Paulo Freire², em que ela defende um modelo que promova o diálogo e valorize as vozes marginalizadas. Ao explorar o potencial de transformação, no quinto ensinamento, *O Que Acontece Quando Pessoas Brancas Se Transformam*, hooks analisa como indivíduos/as brancos/as podem desmantelar suas crenças racistas e se engajar em mudanças significativas.

Esse tema ressoa de forma intensa com o sexto ensinamento, *Padrões*, que investiga como o pensamento supremacista branco ainda permeia a cultura, mesmo após os avanços nos direitos civis. Reconhecer essa realidade é fundamental para que educadores/as, independentemente de sua raça, desaprendam o racismo e se preparem para uma educação verdadeiramente libertadora (SANTOS, 2022, p. 240).

No sétimo ensinamento, *Como Podemos Servir*, hooks transforma o papel do/da educador/a em um ato profundo de cuidado e serviço. Nos provoca a repensar a desvalorização dessa profissão, destacando como o comprometimento genuíno com os/as alunos/as pode enriquecer suas trajetórias educativas. No ensinamento seguinte, *Superando a Vergonha*, a autora ilumina a dor da invisibilidade vivida por estudantes negros/as no ensino superior, contrastando essa experiência com o reconhecimento que eles/elas recebiam em escolas segregadas. Essa reflexão não só destaca a necessidade urgente de um sistema educacional que realmente valorize cada aluno/a (RIBEIRO & GONÇALVES, 2022, p. 330), mas também reafirma o eco do pensamento de Paulo Freire, que vê a educação como um espaço de liberdade, verdade e justiça. Sua pedagogia da esperança é fundamentada na dignidade humana e na interdependência, alinhando-se a conceitos como o *Sawabona Shikoba*³, que promove o reconhecimento da bondade e a ética do amor.

A partir do nono ensinamento, *Guardiões da Esperança: O Ensino em Comunidades*, hooks reafirma o compromisso com a educação como prática de liberdade, defendendo uma abertura radical para a transformação social. No decorrer desse ensinamento, a educação é apresentada como uma força libertadora, ressaltando a ousadia necessária para promover mudanças significativas na sociedade. Ainda assim, hooks defende a família como a primeira comunidade educativa, enfatizando a importância do diálogo e do aprendizado entre gerações, um tema central em *Aprendizado Progressista: Um Valor de Família*.

A conexão emocional entre educadores/as e alunos/as é fundamental para um aprendizado verdadeiro, repleto de empatia e compreensão, como destacado em *Um Diálogo Sincero: Ensinar com Amor*. hooks nos incentiva a trazer questões como sexualidade e espiritualidade para a sala de aula, pois tal diálogo pode empoderar e celebrar a complexidade da experiência humana, possibilitando uma conexão mais profunda com a vida, desmistificando um tema muitas vezes evitado. Por fim, em *Sabedoria Prática*, hooks nos

lembra da importância da esperança na educação, nos convida a imaginar um futuro mais justo e inclusivo, no qual o diálogo e a construção de comunidade sejam fundamentais.

A obra propõe uma ruptura com a cultura de dominação e defende a criação de ambientes educacionais onde a criticidade e a resistência ao racismo sejam promovidas. O ensino, segundo hooks, deve ser um espaço de humanização e amor, ajudando a construir comunidades educativas resilientes e esperanças.

Diante dos desafios da realidade educacional brasileira, que ainda é marcada por tradições e desigualdades, o livro de hooks oferece uma visão inspiradora para repensar a prática educativa. É um convite para resgatar a autonomia dos/das professores/as e revitalizar o espírito de comunidade, tornando o ensino uma arte transformadora. *Ensinando Comunidade: Uma Pedagogia da Esperança* é uma leitura essencial para todos/as que atuam na educação, oferecendo ferramentas para cultivar um aprendizado significativo e inclusivo. A mensagem de amor e esperança de bell hooks continua a ser uma fonte de inspiração para educadores/as e estudantes em busca de um futuro mais justo e igualitário.

Recebido em: 03/08/2024; Aprovado em: 24/10/2014.

✉ MARIA EDUARDA DE BRZEZINSKI

Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba – PR, Brasil.

Notas

- 1 O termo Sankofa combina os elementos *sanko* (voltar) e *fa* (buscar, trazer), originando-se de um provérbio tradicional dos povos de língua Akan presentes na África Ocidental, especialmente em Gana, Togo e Costa do Marfim. A expressão em Akan, “se wo were fi na wosan kofa a yenki”, pode ser traduzida como “não é tabu voltar atrás e buscar o que foi esquecido”. Como símbolo Adinkra, Sankofa é frequentemente representado por um pássaro mítico que voa para frente, mas com a cabeça voltada para trás, carregando um ovo no bico, que simboliza o futuro.
- 2 O contato de bell hooks com a obra de Paulo Freire ocorreu em um momento crucial de sua vida, quando ela questionava as dinâmicas de dominação, o impacto do racismo, do sexismo, da exploração de classe e da colonização nos Estados Unidos. Através de Freire, hooks encontrou uma linguagem política e um fundamento teórico que a ajudaram a compreender e articular suas experiências e reflexões sobre opressão e libertação.
- 3 Hooks associa a reflexão sobre a dignidade da pessoa humana e a interdependência relacional a conceitos da cultura africana, como *Sawabona Shikoba*, que significa *eu sou bom/boa*. Ela afirma que “todos esses movimentos incríveis por justiça social tiveram êxito quando invocaram uma ética de amor enraizada na acolhida do espírito” (hooks, 2021, p. 273). Esses princípios, que enfatizam a importância da dignidade e da interdependência também são fundamentais para a pedagogia da esperança construída em comunidade (RIBEIRO & GONÇALVES, 2022, p. 331).

Referências

COSTA, Mônica Ferreira. Resenha da obra: Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade, de bell hooks. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, [S. l.], v. 13, n. 31, p. 949–957, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1182>>. Acesso em: 14 out. 2024.

RIBEIRO, Amanda & GONÇALVES, Ednéia. bell hooks. Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 329–332, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/45170>>. Acesso em: 14 out. 2024.

SANTOS, Jeniffer Geraldine Pinho Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança. *Grau Zero – Revista de Crítica Cultural*. Alagoinhas-BA: Fábrica de Letras/UNEB, v. 10, n. 2, p. 237–245, 2022. DOI: 10.30620/gz.v10n2.p237. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/grauzero/article/view/14127>>. Acesso em: 15 out. 2024.

► DOCUMENTO

RETRATOS DA
ESCOLA



Conservadorismos na Educação Básica

O presente fascículo da revista *Retratos da Escola*, intitulado *Conservadorismos na Educação Básica*, aborda a importante temática que tem servido de pilar para grupos políticos reacionários atacarem o direito à educação pública, gratuita, laica, democrática e de qualidade socialmente referenciada para todos e todas, no Brasil e no mundo.

Desde 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e os seguidos esforços de educadores como Anísio Teixeira, Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro, Milton Santos, Paulo Freire, entre outros/as aliados/as às lutas sindical e social em defesa da educação pública, com qualidade e equidade, pautaram a necessidade de conjugar a oferta educacional ao projeto de desenvolvimento econômico, político, social e cultural do país.

Esse objetivo, embora tardio em relação a países europeus e até mesmo das Américas, antecedeu a revolução educacional da Coreia do Sul e a Revolução Cultural Proletária Chinesa, exemplos bem-sucedidos que superaram o anacronismo educacional brasileiro frente aos desafios de inclusão para superar as desigualdades socioeconômicas que marcam historicamente a nossa sociedade.

A mesma compreensão emancipatória dos/das sujeitos/as e de transformação da sociedade, conferida à educação no Brasil desde o fim da primeira República e que permeou as revoluções educacionais no oriente e no leste europeu durante o século XX, encontra-se disposta em diversos diplomas internacionais responsáveis pela estruturação das democracias liberais no ocidente, a exemplo da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), da Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino (ONU, 1960), do Estatuto dos Professores (OIT/UNESCO, 1966), da Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica, 1969), da Convenção sobre os Direitos das Crianças (Unicef, 1989) e da Declaração Mundial de Educação para Todos (Unicef, 1990 e 2000).

Além de referenciais históricos, o Manifesto dos Pioneiros e as Declarações Internacionais das quais o Brasil é signatário inspiraram as Constituições brasileiras em períodos democráticos (1934, 1946 e 1988) e políticas como o Plano Nacional de Educação, que prevê a universalização do atendimento escolar no nível básico, a ampliação da escola em tempo integral e do acesso de jovens ao ensino superior e à educação profissional, a formação e a valorização dos/das profissionais da educação, a regulamentação da gestão democrática nas escolas e redes de ensino, além da vinculação de percentual do Produto Interno Bruto – PIB para investimento na educação pública.

Diante desse contexto, a luta pelo direito à educação no Brasil tem como ponto de partida os princípios democráticos e de expansão da personalidade humana, de igualdade e dignidade das pessoas, com respeito às liberdades fundamentais, dado que vivemos em

uma sociedade diversa e profundamente desigual. Sendo que essas condições tornam imprescindíveis para a escola e seus/suas profissionais o cumprimento de uma função social alicerçada no respeito ao pluralismo de ideias e de identidades, voltada para o desenvolvimento nacional com inclusão das diversidades sociais, contrapondo-se, em grande medida, à simples reprodução de conceitos fundantes do sistema capitalista defendida pelas classes dominantes através dos aparelhos públicos escolares.

Como bem observado em diferentes momentos deste fascículo, dois episódios em escalas mundial e nacional tensionam e mitigam os direitos sociais, entre os quais a educação, sobretudo a partir da crise do capital em 2008. A intensidade e o foco das políticas neoliberais sobre os fundos públicos – aliado ao antigo dogma do ajuste fiscal – e a ascensão da extrema direita calcada em pautas conservadoras de costumes são fatores que ampliam a desestabilização das democracias ao redor do mundo e atacam diretamente a educação, um dos bastiões de resistência contra as pautas ultraliberais e neoconservadoras nas sociedades contemporâneas.

Neste sentido, o desmonte da educação pública e seu condicionamento a interesses privados faz parte do projeto para implementar a colonização financeira nas sociedades, ainda que através de alianças espúrias com matizes políticas antidemocráticas, a exemplo do que aconteceu em outros momentos da história nos quais o capital se aproximou da extrema direita ou de regimes totalitários para garantir seus interesses, em detrimento das democracias e dos direitos sociais e políticos, inclusive no Brasil.

Paralelamente, a ascensão da extrema direita no mundo neste período recente está relacionada com a crise de 2008, seus reflexos nos anos seguintes e com as políticas de *laissez-faire* que desmantelam o Estado de Bem-Estar Social desde as décadas de 1980/1990, mediante as orientações do Consenso de Washington.

No Brasil, especificamente, o neoliberalismo sofreu uma breve e limitada interdição com a eleição do presidente Lula em 2002, que optou por abandonar a implementação da Área de Livre Comércio das Américas – ALCA, conforme havia sido acordado na gestão do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Esse e outros acordos no âmbito da Organização Mundial do Comércio – OMC incluíam a educação pública no rol de serviços comercializáveis e indicavam ampla privatização do setor.

Entre 2003 e 2014 várias ofensivas privatistas na educação brasileira foram contidas, fosse pela inércia dos governos de base democrática e popular em aderir tais projetos (Amigos da Escola, por exemplo), fosse, principalmente, pela atuação dos sindicatos da educação que mantiveram expressivos números de trabalhadores/as sindicalizados/as e que resistiram ao fim do Regime Jurídico Único no serviço público, à gestão compartilhada de escolas através de Organizações Sociais (OS e OSCIP), às políticas de *vouchers* e de parcerias público-privadas, entre outras formas de mercantilização da educação que voltaram a ganhar força na última década, sobretudo com o advento do golpe institucional

de 2016, com a política de ajuste fiscal (Emenda Constitucional nº 95 e Lei Complementar nº 200) e com a eleição de um governo de extrema direita em 2018.

No campo político-ideológico, o recrudescimento do neoliberalismo conservador no Brasil tem origem ainda no primeiro mandato da presidenta Dilma Rousseff (2013), e é importante demarcar esse período. Em rápido paralelo histórico, tal como a Operação Mãos Limpas forjou a ascensão da extrema direita na Itália, na década de 1990, através do populista Silvio Berlusconi, a Operação Lava Jato no Brasil, sob a mesma insígnia de combate à corrupção, abriu caminho para a extrema direita na forma de movimentos de rua (Movimento Brasil Livre, Vem pra Rua, Revoltados Online, Endireita Brasil), que posteriormente ganharam espaço na política com a criação e/ou fusão de legendas partidárias, como o Partido Social Liberal – PSL, que se fundiu ao Partido Liberal – PL, o Partido Novo, a Democracia Cristã e o Partido Renovador Trabalhista Brasileiro – PRTB.

O movimento de base ultraliberal e neoconservador que elegeu Jair Bolsonaro em 2018, e desde então conquistou ampla representação no Congresso Nacional, teve e continua tendo o denominado ‘Orçamento Secreto’ – maior esquema de compra de votos e desvio da função orçamentária do país – como fator preponderante e de desequilíbrio da democracia nacional. Os partidos de centro e direita (Centrão) são os mais beneficiados e têm ampliado suas representações não apenas no Congresso Nacional, mas em bases estaduais e municipais que elegem os/as representantes nacionais. O Centrão representa diretamente os interesses do empresariado, do mercado financeiro e de setores que compreendem as bancadas ‘da bala, da bíblia e do boi’, de viés altamente privatista e conservador.

É nesse cenário, cada vez mais dominado pelo Centrão, pela extrema direita e sob forte influência do mercado, que as pautas privatistas e conservadoras se mantêm em plena expansão em todos os Poderes da República, inclusive no Judiciário e nos órgãos de controle interno do Estado, especialmente os Tribunais de Contas, que possuem membros indicados pelos Executivos e Parlamento, ambos dominados pela ideologia de direita conservadora no país. E é neste contexto que a CNTE e os demais movimentos progressistas de nossa sociedade têm atuado para conter o neoconservadorismo e as privatizações que afetam diretamente o direito à educação e os/as educadores/as, com destaque para as seguintes pautas, entre outras:

- » **Reforma administrativa (PEC 32/2020):** a proposta de Bolsonaro impõe a terceirização dos serviços públicos sociais, especialmente saúde e educação, por meio da criação do art. 37-A no texto da Constituição Federal, prevendo: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios poderão, na forma da lei, firmar instrumentos de cooperação com órgãos e entidades, públicos e privados, para a execução de serviços públicos, inclusive com o compartilhamento de estrutura física e a utilização de recursos humanos de particulares, com ou sem contrapartida financeira”.

- » **Privatização escolar em redes estaduais:** o Supremo Tribunal Federal – STF deve analisar a ADI 7684 que contesta a privatização de escolas públicas no Paraná. A mesma situação ocorre em São Paulo, Minas Gerais e em redes municipais, de diferentes formas; e a CNTE pretende conter a onda privatista através de esforços no Judiciário e nos Tribunais de Contas, além de ampla campanha junto a sociedade – *Não venda a minha escola* –, mostrando os malefícios da privatização que transfere recursos públicos para o lucro empresarial.
- » **Manter as vinculações constitucionais para a educação e a saúde e evitar o fim do Fundo Social do Pré-Sal:** a PEC 188/2019 prevê flexibilizar os artigos 198 e 212 da Constituição, que asseguram os investimentos mínimos em saúde e educação nas três esferas administrativas. A proposta também visa pôr fim ao Fundo Social do Pré-sal, que destina 50% do montante de rubricas financeiras oriundas da exploração de hidrocarbonetos para a educação, sendo que a luta social é pelo restabelecimento dos recursos expropriados do Fundo Social, através das leis n. 13.365/16 e n. 13.586/17, ambas do período pós-golpe.
- » **Acúmulo indiscriminado de cargo de professor/a (PEC 169/2019):** a referida PEC precariza o trabalho docente ampliando o acúmulo de cargo do magistério para quaisquer categorias profissionais, institucionalizando o chamado ‘bico’ na atividade educativa do país. Hoje a Constituição (art. 37, XVI) assegura dois cargos de professor/a ou um de professor/a e outro cargo técnico ou científico, além de estender o acúmulo da atividade de magistério a militares (art. 42, § 3º, CF-1988).
- » **Regulamentação da Lei da Mordaza (Escola sem Partido):** desde 2014 tramita no Congresso Nacional o PL 7.180, com vários outros apensos, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa. A CNTE atua para evitar a aprovação do projeto de lei no Parlamento, bem como intervém no Judiciário para cassar diversas leis que tratam das pseudo ‘ideologias de gênero’ e política, além da dita ‘linguagem neutra’ – leis que alas conservadoras tentam impor aos sistemas de ensino do país.
- » **Instituição de escolas cívico-militares (PL 4.938/2019):** mesmo sem previsão constitucional, o referido projeto tenta regulamentar a gestão militar em escolas públicas. O STF analisa ao menos quatro ações de inconstitucionalidade contra leis estaduais de São Paulo (ADI 7662 e 7675), Paraná (ADI 6791) e Rio Grande do Sul (ADI 7682). A CNTE acompanha as três primeiras e é coautora da última.
- » **Educação Domiciliar – homeschooling (PL 1.338/2022):** essa modalidade de ensino também não possui expressa previsão constitucional e infraconstitucional na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, tendo o STF julgado inconstitucional algumas legislações de âmbito municipal por questões formais, sem,

contudo, ter adentrado no mérito (Tema 882, de repercussão geral). A CNTE mantém posição contrária ao projeto de lei já aprovado na Câmara dos Deputados e que aguarda votação no Senado Federal.

- » **Ensino híbrido na educação básica (PL 2.497/2021):** trata-se de outra ofensiva contra a educação formal e seus princípios de convivência plural nos ambientes escolares. Também atende a interesses economicistas de gestores/as públicos/as que pretendem baratear e desqualificar a oferta escolar, pública e privada, impondo, ainda, graves restrições ao acompanhamento escolar para estudantes de classes populares que têm na escola a possibilidade de ascender socialmente e de se alimentar cotidianamente.
- » **Liberação de cultos e outros atos religiosos em escolas (PL 4.134/2024):** a prática de cultos religiosos já ocorre em escolas públicas de Pernambuco, estado da deputada missionária Michele Collins (PP), autora da proposta. Embora o STF tenha permitido o proselitismo nas aulas de ensino religioso – tendo a CNTE atuando contra essa prática na ADI 4439 –, a instituição de cultos religiosos diários e coletivos no ambiente escolar extrapola a função educativa, desrespeita as convicções de pessoas que professam outras religiões ou que são agnósticas ou ateias, tornando a escola uma extensão doutrinadora de determinadas religiões.
- » **Inclusão de escolas filantrópicas e confessionais no rol de ‘Comunitárias’ (PL 5.884/2019):** o projeto atende a interesses de escolas confessionais que pretendem receber recursos públicos em troca de matrículas conveniadas com o poder público. Além de ampliar a privatização escolar, drenando recursos públicos para a iniciativa privada, o projeto de lei visa expandir a concentração de estudantes em escolas confessionais, indo contra o princípio da laicidade.
- » **Autorização de segurança armada em escolas públicas e privadas (PL 2.775/2022 e PL 3.906/2023):** o primeiro tramita no Senado e o segundo na Câmara dos Deputados, sendo que ambos visam autorizar agentes de segurança armados/as nas escolas como forma de conter a violência. Em meio a forte resistência social aos projetos, a Câmara aprovou em setembro de 2024 o PL 5.671/2023, atualmente no Senado, que retira a segurança armada, porém impõe outras medidas ostensivas nas escolas, como a adoção de câmeras nas salas e pátios, botão de pânico e revista com equipamentos detectores de metal, todas com alto custo para implementação e manutenção, além de desconsiderarem a importância pedagógica e da gestão democrática no processo de superação da violência nas e contra as escolas.

Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação

RETRATOS DA
ESCOLA

▶ IN MEMORIAM



Jenny Assael, presente!

É com sentimento de imensa perda que a Diretoria da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE e o Comitê Editorial da revista *Retratos da Escola* comunicam o falecimento de Jenny Assael, pesquisadora e professora titular da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade do Chile, em setembro de 2024. Jenny dedicou sua vida acadêmica ao Departamento de Psicologia da Universidade do Chile, ao Observatório Chileno de Políticas Educacionais – OPECH e ao Centro de Pesquisa Avançada em Educação – CIAE, sempre guiada pela crença na educação como um caminho de transformação social.

Sua trajetória, marcada pela construção coletiva, trouxe contribuições valiosas aos estudos de políticas educacionais, trabalho docente e práticas pedagógicas. Como uma das fundadoras do Grupo de Trabalho e impulsionadora da Rede Latino-Americana de Estudos sobre o Trabalho Docente (Rede ESTRADO), Jenny foi uma das vozes mais ativas na construção de uma rede de apoio e fortalecimento dos/as pesquisadores/as e trabalhadores/as da educação na América Latina. Sua visão integradora e sua capacidade de dialogar e unir pessoas em torno de causas comuns deixam um legado de solidariedade e de compromisso ético.

Expressamos nossa gratidão pela oportunidade de compartilhar com ela a construção de sonhos e objetivos que seguem vivos em nossa luta e que continuaremos a perseguir em sua memória. Jenny Assael nos deixa, mas seu espírito de colaboração e a luta pelos ideais de justiça e equidade na educação nos guiarão em nossa caminhada.

Comitê Editorial



Pareceristas *ad hoc* 2024

A Coordenação Editorial e a Equipe Técnica responsáveis pela edição da revista *Retratos da Escola*, agradecem a colaboração de todos/as os/as membros de seu Conselho Editorial, colaboradores/as permanentes e, particularmente, aos/as seguintes pareceristas *ad hoc* pela apreciação crítica e excelência profissional na emissão dos pareceres no ano de 2024.

Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar - Universidade Federal de Goiás
Adriana Araújo Pereira Borges - Universidade Federal de Minas Gerais
Adrielle Lisboa - Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Alberto Valadão - Fundação Universidade Federal de Rondônia
Alex Bilhoto - Centro Universitário do Sul de Minas
Alex Sander da Silva - Universidade do Extremo Sul Catarinense
Aline Accorssi - Universidade Federal de Pelotas
Álvaro Moreira Hypolito - Universidade Federal de Pelotas
Amanda Santana Gomes-Silva - Universidade Federal de São Carlos
Ana Carla Simonetti Rossato Tomaz - Universidade Federal de Santa Maria
Ana Claudia Molina Zaquieu Xavier - Universidade Federal de Uberlândia
Ana Maria Alves Saraiva - Universidade Federal de Minas Gerais
Ana Paula Dahlke - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Ana Rosa Peixoto de Brito - Fundação Carlos Chagas
André Abreu - Universidade Federal do Rio de Janeiro
Andrea Barbosa Gouveia - Universidade Federal do Paraná
Andreia Aparecida Guimarães Strohschoen - Universidade do Vale do Taquari
Andréia Silva Abbiati - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Ângela Both Chagas - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Antonio Carvalho dos Santos Junior - Universidade do Estado da Bahia
Antonio Gonçalves Nunes Neto - Universidade Tuiuti do Paraná
Bernardo Mattes Caprara - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Bruna Dalmaso-Junqueira - Universidad de Alcalá
Bruna Rodrigues Cardoso Miranda - Universidade Federal do Rio de Janeiro
Bruno Elias Rocha Lopes - Secretaria da Educação do Estado de Rondônia
Bruno Gawryszewski - Universidade Federal do Rio de Janeiro
Bruno Tovar Falciano - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Bruno Vasconcellos Silva - Prefeitura Municipal de Cariacica e Prefeitura Municipal de Vila Velha

Camila Santos Pereira - Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Carlos Alberto Marques - Universidade Federal de Santa Catarina
Carlos Eduardo Barbosa Alves - Universidade Federal do Agreste de Pernambuco
Carlos Marcelo Cavalheiro Félix - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
Carolina Giovannetti - Universidade Federal de Minas Gerais
Catarina Cerqueira de Freitas Santos - Universidade Federal de Pernambuco
Catarina de Almeida Santos - Universidade de Brasília
Catharina Silveira - Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre
Celia Machado - Universidade do Estado da Bahia
Celso João Carminati - Universidade do Estado de Santa Catarina
Chaiane Bukowski - Universidade de Passo Fundo
Cileda dos Santos Sant'Anna Perrella - Instituto AfroBrasileiro de Ensino Superior
Claudia Sanini - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Cristianni Antunes Leal - Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro
Daniel Santos Braga - Universidade do Estado de Minas Gerais
Daniel Teixeira Maldonado - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Débora Andrade - Universidade Federal de São João del-Rei
Debora Breder - Universidade Católica de Petrópolis
Débora Cristina Goulart - Universidade Federal de São Paulo
Derlan Trombetta - Universidade Federal da Fronteira Sul
Dulcinéia Beirigo Souza – Prefeitura Municipal de Presidente Prudente
Edijane Pereira Andrade - Universidade Federal de Pernambuco
Ekaterina Legaz - Universidad Austral de Chile
Elaine Conte - Universidade La Salle
Elenice de Brito Teixeira Silva - Universidade do Estado da Bahia
Eliana Pojo - Universidade Federal do Pará
Eliane Cleide da Silva Czernisz - Universidade Estadual de Londrina
Eliane Rose Maio - Universidade Estadual de Maringá
Fernando Seffner - Universidade Federal de Santa Catarina
Gabriel Schenkmann Arnt - Rede Estadual do Rio Grande do Sul
Gabriela Nobre Bins - Prefeitura Municipal de Porto Alegre
Gabriela Schneider - Universidade Federal do Paraná
Geide Rosa Coelho - Universidade Federal do Espírito Santo
Gesuína de Fátima Elias Leclerc - Ministério da Educação
Gisele Masson - Universidade Estadual de Ponta Grossa
Giselma Cecília Serconek - Universidade Estadual de Maringá
Gislei José Scapin - Universidade Federal de Santa Maria
Gládis Kaercher - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Graziella Souza dos Santos - Universidade Federal de Santa Catarina

Gregory da Silva Balthazar - Universidade do Extremo Sul Catarinense
Gustavo Bruno Bicalho Gonçalves - Universidade Federal do Sul da Bahia
Gustavo Passos - UNAIDS Brasil
Helce Amanda Moreira - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Heriédna Cardoso Guimarães - Universidade Federal Fluminense
Iana Gomes de Lima - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Ida Carneiro Martins - Universidade Cidade de São Paulo
Ilma Rodrigues de Souza Fausto - Universidade Federal Fluminense
Isabel Cristina da Silva Fontineles – Universidade Estadual do Piauí
Jacqueline Silva da Silva - Universidade do Vale do Taquari-
Jane Mary de Medeiros Guimarães - Universidade Federal do Sul da Bahia
Jaqueline Garske Ferreira - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Jenerton Arlan Schütz - Instituto Federal Goiano
Joana Peixoto - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
João Ferreira de Oliveira - Universidade Federal de Goiás
Jocemara Triches - Universidade Federal de Santa Catarina
Jónata Ferreira de Moura - Universidade Federal do Maranhão
Jose Antonio Vianna - Universidade do Estado do Rio de Janeiro
José Erildo Lopes Lopes Junior
José Gomes da Silva Filho - Universidade Federal do Piauí
José Marcelino Rezende Pinto - Universidade de São Paulo
Juliana Rescert Assunção Tonelli - Universidade Estadual de Londrina
Kári Lúcia Forneck - Universidade do Vale do Taquari
Karine Nunes de Moraes - Universidade Federal de Goiás
Karla Nina - Instituto Federal do Pará
Kassia Mota de Sousa - Universidade Federal de Campina Grande
Larissa Scotta - Universidade de Santa Cruz do Sul
Leonardo Cardozo Vieira - Universidade Federal do Rio Grande
Lucas Antonio Feitosa de Jesus - Instituto Federal de Sergipe
Lucas Antunes Machado - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Lucas de Lima Cechin - Universidade Federal de Santa Maria
Luci dos Santos Bernardi - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Lúcia de Fátima Melo - Universidade Federal do Acre
Lúcia Maria de Assis - Universidade Federal de Goiás
Luciana Leandro - Universidade Federal de Campina Grande
Luciana Toaldo Gentilini Avila - Universidade Federal do Rio Grande
Luciene Lima de Assis Pires - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Lucilia Augusta Lino - Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Luiz Fernandes Dourado - Universidade Federal de Goiás

Lydia Moreno Huerta - University of Nevada
Maísa Stefani Soares - Universidade Estadual Paulista
Mara Regina Zluhan - Universidade do Vale do Itajaí
Mara Rejane Vieira Osorio - Universidade da Região de Joinville
Marcelo Bordin - Centro Universitário Curitiba
Márcia Buss-Simão - Universidade Federal de Santa Catarina
Marcia Cristina dos Santos - Universidade Federal do Paraná
Márcio de Oliveira
Marcio Trevisol - Universidade do Oeste de Santa Catarina
Marcus Quintanilha da Silva - Universidade Federal da Paraíba
Maria Angela Nolli - Faculdade Guilherme Guimbala
Maria Aparecida Lima Santos - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Maria Escolástica de Moura Santos - Universidade Federal do Piauí
Maria Helena Augusto - Universidade Federal de Minas Gerais
Maria Letícia Cautela de Almeida Machado - Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Maria Natalina Mendes Freitas - Universidade Federal do Pará
Maria Nilceia de Andrade Vieira - Prefeitura Municipal de Vitória
Maria Schlickmann - Universidade do Sul de Santa Catarina
Maria Teresa Ceron Trevisol - Universidade do Oeste de Santa Catarina
Maria Vieira Silva - Universidade Federal de Uberlândia
Marineide de Oliveira Gomes - Universidade Católica de Santos
Maristela da Silva Souza - Universidade Federal de Santa Maria
Martha Narvaz - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
Mateus Arguelho da Cunha - Universidad de Barcelona
Mateus Saraiva - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Matheus Bernardo Silva - Universidade do Extremo Sul Catarinense
Mauro Del Pino - Universidade Federal de Pelotas
Mayara Rossi - Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso
Michael Daian Pacheco Ramos – Universidade do Estado da Bahia
Milca Maiara Mendes Santos - Universidade do Estado da Bahia
Míriam Fábía Alves - Universidade Federal de Goiás
Mirza Seabra Toschi - Universidade Estadual de Goiás
Murilo Eduardo dos Santos Nazario - Universidade Vila Velha
Nalú Farenzena - Universidade de São Paulo
Natalia Carvalhaes de Oliveira - Instituto Federal Goiano
Natália de Lacerda Gil - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Natanael Charles da Silva - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Nelson Cardoso do Amaral - Universidade Federal de Goiás
Nucia Alexandra Silva de Oliveira - Universidade do Estado de Santa Catarina

Patrícia de Faria Ferreira - Universidade Federal de Pelotas
Paula Valente - Universidade Federal do Amazonas
Paula Valim de Lima - Rede Municipal de Porto Alegre
Rafael Rodrigo Mueller - Universidade do Extremo Sul Catarinense
Renan Mattos - Universidade Federal da Fronteira Sul
Renata Guedes Mourão Macedo - Fundação Escola de Sociologia e Política
Renata Melo Rocha - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Renato Levin-Borges - Rede municipal de Porto Alegre
Ricardo Pacheco - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
Robson Ferreira Fernandes - Universidade do Estado de Santa Catarina
Rosana Ramos de Souza - Universidade Federal do Amazonas
Rosânia Campos - Universidade da Região de Joinville
Rose Márcia da Silva - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Roselaine Kokkonen - Secretaria Estadual de Educação de Rondônia
Samuel de Carvalho Lima - Samuel de Carvalho Lima
Sandra Garcia - Universidade Estadual de Londrina
Shirlei Rezende Sales - Universidade Federal de Minas Gerais
Sílvia Zimmermann Pereira Guesser - Universidade Federal de Santa Catarina
Simone Cristina Dufloth - Fundação João Pinheiro
Sônia De Negri - Universidade Federal de Pelotas
Susana Schneid Scherer - Universidade Federal de Pelotas
Tábata Corrêa - Rede Municipal de Porto Alegre
Tamiris Possamai - Instituto Federal Catarinense
Tania Mara Zancanaro Pieczkowski - Universidade Comunitária da Região de Chapecó
Tereza Ramos de Carvalho - Universidade Federal do Mato Grosso
Terezinha Duarte Vieira - Universidade Federal de Viçosa
Tícia Cassiany Ferro Cavalcante - Universidade Federal de Pernambuco
Vagner Matias do Prado - Universidade Federal de Uberlândia
Valdelaine da Rosa Mendes - Universidade Federal de Pelotas
Valquíria Elita Renk - Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Vera Maria Nigro de Souza Placco - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Veronica Gesser - Universidade do Vale do Itajaí
Vickele Sobreira - Universidade Federal de Uberlândia
Walisson Araújo - Ministério da Educação
Wellington Ricardo Felix dos Santos - Universidade Estadual de Alagoas
Willer Moravia - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

► DIRETRIZES PARA
AUTORES/AS



CONDIÇÕES PARA SUBMISSÃO

Retratos da Escola (publicação quadrimestral da Escola de Formação da CNTE-Esforce), é uma revista que se propõe como espaço ao exame da educação básica e do protagonismo da ação pedagógica, no âmbito da construção da profissionalização dos trabalhadores e trabalhadoras da educação, divulgando e disseminando o conhecimento produzido e estimulando inovações.

A revista publica apenas manuscritos originais. Nossa expectativa é receber textos que não tenham semelhança substancial com outros já publicados pelo/a proponente, seja em formato impresso, seja em formato eletrônico. É importante, também, que o artigo não seja submetido a nenhum outro processo editorial concomitantemente. No caso de dissertações e teses não publicadas, espera-se um trabalho de reescritura para que o texto não seja considerado como autoplágio.

Nosso projeto editorial contempla a publicação de manuscritos elaborados por autores/as convidados/as (dossiês, seções temáticas, ensaios críticos e entrevistas), bem como textos recebidos em regime de fluxo contínuo (relatos de experiência, resenhas e artigos). Os dossiês são resultado tanto de esforços de colaboradores internos – o Comitê Editorial da revista –, quanto externos – neste caso, resultante de propostas apresentadas e aprovadas por este mesmo comitê. Os artigos que compõem tais dossiês são assinados por autores e autoras de excelência, referências na área. Mesmo assim, como os artigos recebidos pelo fluxo contínuo, cada original é encaminhado a pelo menos dois pareceristas anônimos. A Editoria Chefe e o Conselho Editorial decidirão sobre a adequação de cada texto submetido e sobre o início ou não do seu processo editorial, além do aceite final.

Espera-se que os/as autores/as possuam o título de mestre/a. São bem-vindos também os trabalhos cujos autores e autoras atuam nos diferentes sistemas de ensino da Federação, nas organizações sindicais dos trabalhadores e trabalhadoras da educação e/ou que se mostrem ativos no campo das políticas educacionais. Cada texto não deve possuir mais do que quatro autores/as.

Categorias de artigos:

A Retratos da Escola está aberta ao recebimento de artigos acadêmicos vinculados à análise das políticas educacionais (sobretudo referentes à educação básica), relatos de experiências (de práticas pedagógicas, formação e valorização dos/as profissionais da educação), e resenhas (de obras significativas ao campo da Educação e Ensino). Os textos podem ser submetidos e publicados em português, espanhol e inglês.

Processo de avaliação:

Os originais devem ocultar o nome do ou da proponente e da instituição de origem, e pede-se a exclusão de quaisquer indícios dessas informações, assim como agradecimentos pessoais e autorreferências. Caso o artigo seja aceito, o autor ou a autora terá oportunidade de incluir essas informações.

As submissões serão apreciadas pelo Comitê Editorial previamente. Se aprovados, os textos serão encaminhados à avaliação por pareceristas (no mínimo dois) vinculados à temática relativa ao texto enviado. Será adotado o sistema duplo-cego (blind review), onde os nomes dos/as pareceristas permanecerão em sigilo, omitindo-se também, perante estes/as, os nomes dos/as autores/as. Os/as pareceristas poderão recomendar a aceitação ou negação do artigo, ou poderão sugerir reformulações, que deverão ser atendidas pelo autor ou autora. Em caso de artigo reformulado, ele retornará ao/à parecerista para avaliação final.

Os quesitos que orientam a avaliação dos artigos são: originalidade, relevância, atualidade e pertinência do tema; consistência teórica e revisão de literatura; procedimentos metodológicos e consistência da argumentação; estruturação, aspectos formais e redação.

Atenção:

1. Todos os textos devem ser enviados pelo nosso sistema de submissão online: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/user>
2. Os manuscritos devem reproduzir o padrão de formatação sugerido pelos templates de artigo e resenha disponíveis aqui e aqui;
3. Todos os metadados solicitados pelo sistema, para todas as modalidades de submissão, devem ser adequadamente preenchidos, sob pena de o texto não ser considerado.
4. Na submissão do manuscrito, os autores e autoras devem informar seu identificador ORCID (Open Researcher and Contributor ID).
5. Deverá ser observado o prazo de um ano entre as submissões, quer o manuscrito anterior tenha sido aceito ou rejeitado.
6. Além do texto, deve ser carregado no sistema, como documento suplementar e não junto ao texto, uma carta de identificação, contendo os seguintes dados:

- a. título e subtítulo do artigo;
- b. nome(s) do/a(s) autor/a(es/as);
- c. endereço, telefone e e-mail para contato;
- d. titulação e vínculo institucional;
- e. uma declaração atestando a originalidade do texto e a sua não vinculação a outro processo avaliativo/editorial.

APRESENTAÇÃO FORMAL DOS MANUSCRITOS

Resenhas

1. As resenhas devem apresentar obras (livros) cuja primeira edição em português tenha sido publicada nos últimos três anos, ou em língua estrangeira, nos últimos cinco anos, na área da Educação ou Ensino. Resenhas de obras de outras áreas serão aceitas desde que demonstrem importante diálogo interdisciplinar.
2. Extrapolando os limites de um simples resumo, a resenha deve proporcionar uma análise crítica da obra, seus impactos à área e sua inserção nos debates sobre o tema tratado, além do público ao qual se destina.
3. Os autores e autoras devem atentar às seguintes regras:
 - a. as resenhas devem ter até 15.000 caracteres (já considerando os espaços);
 - b. possuir título próprio em português e diferente da obra resenhada (caso sejam divididos em título e subtítulo o título deve conter até 47 caracteres e o subtítulo até 100 caracteres, caso não possua divisão o máximo deve ser 140 caracteres; em todos os casos o número de caracteres deve já considerar os espaços);
 - c. apresentar dados editoriais, formação do autor ou autora e sua relação com a obra resenhada, objetivos e metodologia, principais argumentos e conclusões;
 - d. caso sejam feitas citações, essas devem referenciar a página exata;
 - e. não deve haver relação de orientação estabelecida entre resenhista e resenhado/a.

Artigos e relatos de experiência

1. Não deve haver nenhum tipo de identificação autoral no corpo do texto.
2. Os textos deverão ser redigidos na ortografia oficial e digitados no processador de textos Word for Windows, estando em formato (.doc ou .docx).

3. No caso de artigos e relatos de experiência, os textos (incluindo título, resumos, palavras-chaves, notas e bibliografias) deverão ter entre 35.000 e 55.000 caracteres, incluindo espaços.
4. Cada manuscrito deve apresentar título, resumo, e de três a cinco palavras-chave no idioma em que foi escrito.
5. O resumo deve ter entre 150 e 200 palavras, e explicitar em um parágrafo, com objetividade: tema, marcos cronológicos e/ou espaciais, fontes, argumento principal do artigo e conclusões.
6. No preparo do original, deverá ser observada a seguinte ordem de estrutura:
 - a. título e subtítulo do artigo (caso sejam divididos em título e subtítulo, o título deve conter até 47 caracteres e o subtítulo até 100 caracteres, caso não possua divisão o máximo deve ser de 140 caracteres; em todos os casos o número de caracteres deve já considerar os espaços);
 - b. resumos e palavras-chave;
 - c. introdução e demais seções;
 - d. considerações finais;
 - e. referências.
7. As imagens (tabelas, quadros, figuras, ilustrações, gráficos e desenhos) devem ser submetidas em arquivos separados do texto, como documentos suplementares, em alta resolução, formato JPEG, cor RGB. Tabelas e quadros devem vir em Word, e gráficos e planilhas em Excel, com indicação de títulos e fontes. Todas as imagens devem ser numeradas e legendadas, com indicação da fonte e acesso na legenda. Os e as proponentes devem apresentar permissão para uso de cada uma das imagens, ou indicar se gozam da condição de Domínio Público.
8. Traduções devem ser apresentadas no idioma do artigo no texto, e com o original no rodapé, precedido do/a autor/a da tradução (por ex.: “Tradução livre do autor:”).
9. Os seguintes itens devem ainda ser observados:
 - a. aspas duplas devem ser usadas apenas para citações com até três linhas, que devem figurar sem itálico;
 - b. aspas simples para palavras com emprego não convencional e para indicar citação no interior de citação de até três linhas;
 - c. as citações com mais de três linhas devem ser destacadas com recuo de 3,25 centímetros da margem esquerda, com fonte do tipo Times New Roman, tamanho 10 e sem aspas;

- d. itálico para palavras estrangeiras, neologismos e títulos completos de obras e publicações. O recurso do negrito não deve ser empregado como destaque, sendo seu uso restrito ao título do texto e subtítulos de seção;
 - e. as notas devem ser apenas explicativas e devem estar numeradas com algarismos arábicos no rodapé;
 - f. as referências bibliográficas devem ser feitas no corpo do texto em estilo AUTOR/A, data, página. Exemplo: (SILVA, 2007, p. 89);
 - g. as fontes das quais foram extraídas as citações devem ser indicadas no corpo do texto imediatamente após a citação.
 - h. entrevistas, informações verbais e dados arquivísticos devem ser citados em nota de rodapé e não incluídos nas referências. Solicita-se a não utilização de *Ibid* e *op. cit.*, mas a indicação completa da fonte sempre que for referenciada. No caso de fontes da pesquisa, deve-se informar o acervo ou a instituição em que se encontram os documentos analisados. As referências de informações verbais devem seguir o seguinte modelo: Fala de (inserir nome do/a autor/a), (nome do evento onde ocorreu a fala), (local), (data da fala). Exemplo: Fala do professor Sérgio Odilon Nadalin, professor na rede pública de ensino de Minas Gerais, Belo Horizonte, 05 mai. 1999.
 - i. as siglas devem suceder das denominações que abreviam, sendo destas separadas por travessão e não em parênteses. Ex: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd;
 - j. na primeira menção feita os/as autores/as, no corpo do texto, deve-se informar nome completo. Ex: "segundo, Leda Scheibe (2020)". E não: Ex: "segundo Scheibe (2020)";
 - k. pede-se aos/as autores/as que flexionem o gênero, evitando o masculino generalizante.
10. As referências bibliográficas efetivamente citadas no corpo do texto devem ser listadas em ordem alfabética, no final do artigo, relato de experiência ou resenha.
- a. na lista final de referências bibliográficas, o prenome das autoras e dos autores deve constar em todas as referências, e não apenas ser indicada a letra inicial;
 - b. até três autores/as, todos poderão ser citados - ver modelo de citação abaixo.
 - c. nas referências com mais de três autores/as, citar somente o primeiro, seguido da expressão *et al.*
 - d. a exatidão das referências constantes na listagem e a correta citação de seus dados no texto são de responsabilidade dos autores e autoras dos trabalhos. A não observação das normas de referências e notas acarretará em devolução do artigo aos/as autores/as para seu ajuste, o que poderá resultar em atraso em sua publicação.

Segue abaixo padrão especificado a ser seguido:

Livro (um autor)

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

Citações no corpo do texto: (FRIGOTTO, 2006, p. 10).

Livro (dois autores)

CASTILLO-MARTÍN, Márcia & OLIVEIRA, Suely de (Org.). Marcadas a ferro: violência contra a mulher. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005.

Citações no corpo do texto: (CASTILLO-MARTÍN & OLIVEIRA, 2005, p. 28).

Livro (três autores)

OLIVEIRA, Dalila A.; PEREIRA JR, Edmilson. A. & CLEMENTINO, Ana Maria. Trabajo docente en tiempos de Pandemia. Belo Horizonte: GESTRADO/UFMG, 2021.

Citações no corpo do texto: (OLIVEIRA, PEREIRA & CLEMENTINO, 2021, p. 30).

Livro (acima de três autores)

KOSELLECK, Reinhart et al. O conceito de História. São Paulo: Autêntica, 2013.

Citações no corpo do texto: (KOSELLECK et al, 2013, p. 97).

Capítulo de livro

MALDANER, Otavio Aloísio. Princípios e práticas de formação de professores para a educação básica. In: SOUZA, João Valdir Alves de (Org.). Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 211-233.

Citações no corpo do texto: (MALDANER, 2007, p. 227).

Dissertações e teses

FERREIRA JR., Amarílio. Sindicalismo e proletarização: a saga dos professores brasileiros. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Letras, e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

Citações no corpo do texto: (FERREIRA JR., 1998, p. 227).

Artigo de periódico científico

COÊLHO, Ildeu Moreira. A gênese da docência universitária. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 14, n. 26, p. 5-24, jan./jun. 2008.

Citações no corpo do texto: (COÊLHO, 2008, p. 19).

Artigo de Jornal (assinado)

OTTA, Lu Aiko. Parcela do tesouro nos empréstimos do BNDS cresce 566% em oito anos. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 1 agosto de 2010. *Economia & Negócios*, p. B1.

Citação no corpo do texto: (OTTA, 2010, p. B1).

SCHWARTSMAN, Hélio. A vitória do Iluminismo. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 18 mar. 2018. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/colunas/helioschwartzman/2018/03/a-vitoria-doiluminismo.shtml>>. Acesso em: 29 abr. 2020.

Citação no corpo do texto: (SCHWARTSMAN, 2018).

Artigo de jornal e/ou matéria de revista (não assinado)

EXPANSÃO dos canaviais é acompanhada por exploração de trabalho. *Brasil de Fato*, São Paulo, 13 de nov. 2008. p. 5.

Citação no corpo do texto: (EXPANSÃO, 2008, p. 5).

Anais de eventos

NAPOLITANO, Marcos. Engenheiros das almas ou vendedores de utopia? A inserção do artista intelectual engajado no Brasil dos anos 1970. In: SEMINÁRIO 1964/2004 – 40 ANOS DO GOLPE MILITAR, 2004, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: FAPERJ/7 Letras, 2004. p. 309-321.

Citações no corpo do texto: (NAPOLITANO, 2004, p. 315)

Leis e publicações oficiais

BRASIL. Ministério da Educação. Lei N. 9.394/1996. LDB: leis de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.

Citações no corpo do texto: (BRASIL, 1996, p. 12).

Entrevistas

BOURDIEU, Pierre. Le droit à la parole. Entrevistador: Pierre Viansson-Ponté. Le Monde, Paris, Les grilles du temps, 11 oct. 1977, p. 1-2.

Citações no corpo do texto: (BOURDIEU, 1977, p. 1).

Verbetes

DIDEROT. Autoridade política. In: DIDEROT, Denis; D'ALEMBERT, Jean Le Rond. Enciclopédia, ou Dicionário razoado das ciências, das artes e dos ofícios. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 37-44.

Citações no corpo do texto: (DIDEROT, 2015, p. 44).

Dicionários

DICTIONNAIRE de l'Académie Française. Paris: Les Libraires Associés, 1762. 4 ed.

Citações no corpo do texto: (DICTIONNAIRE, 1762).

Documentos encontrados na internet

HARRIOT, Thomas. Moon Drawings. In: The Galileo Project. Disponível em: < http://galileo.rice.edu/sci/harriot_moon.html >. Acesso em: 27 abr. 2020.

Citações no corpo do texto: (HARRIOT, 2020, s/p).

CERVANTES, Miguel de. Les Advantures du fameux Chevalier Dom Quixot de la Manche et de Sancho Pansa son escuyer. Paris: Boissevin, 1650. Disponível em: < <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b52507162h> >. Acesso em: 27 abr. 2020.

Citação no corpo do texto: (CERVANTES, 1650).

Ressalta-se ainda que:

- a. autorreferências devem ser empregadas com parcimônia;
- b. os números de páginas devem sempre ser citados por completo (p. 455-457, e não 455-57, 455-7);
- c. são permitidas as expressões S.l. (sine loco, sem local indicado de publicação) e s.n. (sine nomine, sem indicação de editor), mas a data deve ser indicada, mesmo que de forma aproximada – [16--], [162-];
- d. obras em vias de publicação devem conter a indicação no prelo entre parênteses;
- e. deve-se indicar o ano de publicação da edição utilizada, não da edição original.

Casos não explicitados acima devem ser apresentados de acordo com a ABNT.
m a ABNT.

Política de Privacidade

Os nomes e endereços informados nesta revista serão usados exclusivamente para os serviços prestados por esta publicação, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou a terceiros.

Projeto Gráfico

Esta publicação foi elaborada em 19,5 x 26 cm, com mancha gráfica de 13 x 20,5 cm, fonte Palatino Linotype Regular 11pt., papel off set LD 75g, P&B, impressão offset, acabamento dobrado, encadernação colado quente.

Edição Impressa

Tiragem: 3.000 exemplares.
Gráfica e Editora Positiva Ltda.
Dezembro de 2024.

ESCOLA PÚBLICA
LAICA PLURAL
GRATUITA
SEM VIOLÊNCIA

EU ACREDITO E VOU À LUTA

DESMILITARIZADA
DEMOCRÁTICA
DE QUALIDADE SOCIAL
COM PROFISSIONAIS
VALORIZADOS/AS
INTEGRAL E PARA TODOS/AS



CNE Confederação Nacional dos
Trabalhadores em Educação
© www.cnte.org.br

Brasil

Filiada à
CUT
BRASIL

Internacional
da Educação

CEA

FNPE
Fórum Nacional Popular de Educação



RETRATOS DA ESCOLA

EDITORIAL

Diferentes olhares com os mesmos foco e objetivo: compreender e combater o conservadorismo
Leda Scheibe e Catarina de Almeida Santos

DOSSIÊ

Conservadorismos na Educação Básica

Iana Gomes de Lima e Bruna Dalmaso-Junqueira

Neoliberalismo e neoconservadorismo nas políticas educacionais brasileiras

Catarina Cerqueira de Freitas Santos e Rodrigo da Silva Pereira

Família docendis: educação e ethos neoliberal na contemporaneidade

Larissa Scotta e Mozart Linhares da Silva

Consciência histórica e redes sociais: ditadura civil-militar brasileira e o ensino de História no Ensino Médio

Naiara Isabela Matias, Maria Betânia Leal Pereira e Anderson Claytom Ferreira Brettas

Injúrias, suicídio e neoconservadorismo: narrativas escolares de estudantes LGBTQIAPA+

Breno Rafael da Costa e Vagner Matias do Prado

Neoconservadorismo, homeschooling e Conselho Tutelar: o direito à educação em disputa

Helce Amanda Moreira e Ingrid de Faria Gomes

Educação domiciliar: jurisprudência do Supremo Tribunal Federal sobre os poderes parentais e estatal

Kassia Hellen Martins e Ligia Ziggiotti de Oliveira

Agenda Antigênero na Educação: análise relacional comparada do Brasil e do Chile

Bruna Dalmaso-Junqueira, Maria Teresa Rojas e Iana Gomes de Lima

Avanço da agenda antitrans na Educação: atuação de novos/as conservadores/as na Câmara dos Deputados

Sara Gomes e Pedro Teixeira

La extrema derecha en España y la educación: un estudio del caso andaluz (2019-2022)

Cristina Pulido Montes

ESPAÇO ABERTO

Gestão democrática no Plano Nacional de Educação: limites e proposição

Andréia Vicência Vitor Alves, Regina Célia de Moraes Alves e Ester Assalin

Políticas de formação docente: Diretrizes Curriculares Nacionais e o Complexo de Formação de Professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro

Daniely Moreira Vieira

Práticas educativas na Educação em Tempo Integral: análise das contribuições pedagógicas de Anton Semiónovitch Makarenko

Inês Roseli Soares Tonello e Clésio Acilino Antônio

Precarização, privatização e desprofissionalização do magistério no Ensino Médio brasileiro

Sayarah Carol Mesquita dos Santos e Katharine Ninive Pinto Silva

A Educação Física nos cadernos do Novo Ensino Médio de Santa Catarina

Amanda Vieira, Caroline Vissotto e Larissa Cerignon Benites

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Experiência de uma gestora: combate ao conservadorismo na formação para profissionais da educação

Priscila Vasconcellos Braga

“Eu quis a escola e a escola não me quis”: relato de experiência a partir de rodas de conversa sobre gênero

Wania Gonzalez

RESENHAS

“O mais importante é que são jovens incríveis”: análise autobiográfica de trajetórias de estudantes de licenciatura da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Eduardo Henrique Narciso Borges

Educação Emancipatória em bell hooks

Maria Eduarda de Brzezinski

DOCUMENTO

Conservadorismos na Educação Básica

Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação

IN MEMORIAM

Jenny Assael, presente!

Comitê Editorial

AGRADECIMENTO

Pareceristas ad hoc 2024

DIRETRIZES PARA AUTORES/AS

