



UFPB

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

FELIPE MARCELINO MEDEIROS DE MORAIS

**AS CONTRARREFORMAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO PERÍODO 2016-
2022: DESAFIOS À DEFESA DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE QUALIDADE
SOCIALMENTE REFERENCIADA**

JOÃO PESSOA

2025

FELIPE MARCELINO MEDEIROS DE MORAIS

**AS CONTRARREFORMAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO PERÍODO 2016-
2022: DESAFIOS À DEFESA DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE QUALIDADE
SOCIALMENTE REFERENCIADA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia à banca examinadora do Curso de Pedagogia do Centro de Educação (CE), Campus I da Universidade Federal da Paraíba.

Orientadora: Prof.^a Dra. Rhoberta Santana de Araújo.

JOÃO PESSOA

2025

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

M827c Morais, Felipe Marcelino Medeiros de.

As contrarreformas da educação básica no período
2016-2022: desafios à defesa de uma escola pública de
qualidade socialmente referenciada / Felipe Marcelino
Medeiros de Morais. - João Pessoa, 2025.

110 f.

Orientação: Rhoberta Santana de Araújo.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Neoliberalismo. 2. Neoconservadorismo. 3.
Qualidade social da educação. I. Araújo, Rhoberta
Santana de. II. Título.

UFPB/CE

CDU 37(043.2)

**AS CONTRARREFORMAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO PERÍODO
2016-2022: DESAFIOS À DEFESA DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE
QUALIDADE SOCIALMENTE REFERENCIADA**

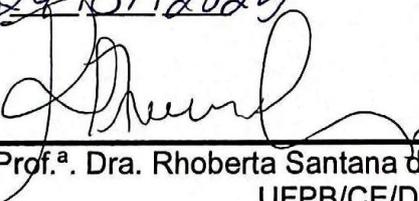
Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito para
obtenção do grau de Licenciado em
Pedagogia à banca examinadora do
Curso de Pedagogia do Centro de
Educação (CE), Campus I da
Universidade Federal da Paraíba.

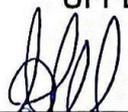
Orientadora: Prof.^a Dra. Rhoberta
Santana de Araújo.

BANCA EXAMINADORA

Aprovado em

29/10/2025


Prof.^a. Dra. Rhoberta Santana de Araújo (Orientadora)
UFPB/CE/DHP


Prof. Dr. Marcos Angelus Miranda de Alcantara (Examinador 1)
UFPB/CE/DHP


Prof. Dr. Marcus Quintanilha da Silva (Examinador 2)
UFPB/CE/DHP

Se tens um coração de ferro, bom proveito. O meu, fizeram-no de carne, e sangra todo dia.

José Saramago

Não nos desarmemos, ainda que os tempos sejam insatisfatórios. A injustiça social ainda precisa ser denunciada e combatida. O mundo não ficará melhor por conta própria.

Eric Hobsbawm

AGRADECIMENTOS

À minha companheira Ítala Fernandes, pelo seu amor e todo apoio durante meu processo formativo, além das melhores trilhas sonoras que alguém poderia ter no estacionamento do CE (Depeche Mode, New Order, The Rolling Stones, The Velvet Underground, The Cure, Soft Cell, The Smiths, Pet Shop Boys, Jorge Ben, Caetano Veloso, Belchior, The Clash e muito mais);

À minha orientadora, Profa. Dra. Rhoberta Santana de Araújo, pelo seu comprometimento, dicas de leitura e discussões sempre preciosas;

Ao Prof. Dr. Alexandre Macedo Pereira, pelo carinho e incentivo à profissão docente, bem como as risadas e os cafezinhos compartilhados na Praça Marielle Franco;

Às professoras e aos professores do CE, que contribuíram significativamente com a minha formação acadêmica;

Ao meu filho Daniel, pela sua alegria indivisível nos momentos mais difíceis da rotina entre o trabalho de psicólogo e os estudos da Licenciatura em Pedagogia;

À minha mãe Edna, pela sua compreensão durante os períodos mais distantes devido à feitura desta monografia;

Ao meu sogro João Bosco, pela sua amizade, consideração e palavras de conforto durante a reta final do curso de Pedagogia;

À minha sogra Maria José, pela boa vontade de me acolher em sua casa de todas as formas possíveis;

Ao meu cunhado Patrick, pelo bom humor e lanches apocalípticos que tornaram esse processo mais fácil;

Às amigas e aos amigos de longa data José Roberto Rocha, Francis Vogner, Linara Siqueira, Alexandre Bury, Thiago Lima, Juliana Paulino, Edvaldo Vasconcelos, Felipe Augusto Correia, Thiago Nascimento e Luiz Antônio Bezerra, pelas relações fraternas e o respeito mútuo que construímos;

Às companheiras e aos companheiros de curso e de profissão Carolina Trindade Lopes, Tarciane Pereira, Paloma Fernandes, Kléber Marques, Pedro Henrique Moraes, Erika Pereira dos Santos, Ana Beatriz Trajano, Renally Lima, Filipe Batinga, Francisca Francinalva Nobre, Claudete Oliveira, Jeferson Roskopf e Izadora Mesquita.

À minha família, em especial Gustavo, minhas tias e meu pai Ailton (*in memoriam*).

RESUMO

O presente trabalho investiga as contrarreformas empreendidas à Educação Básica no Brasil, tendo como delimitação temporal o período de 2016-2022. Mediante os desafios lançados à defesa de uma Escola Pública de qualidade socialmente referenciada, buscamos atingir os seguintes objetivos: descrever as imbricações entre o neoliberalismo e o neoconservadorismo na conjuntura política do referido período; analisar, na perspectiva da qualidade social da educação, os avanços da Escola Pública a partir da CF de 1988; e refletir acerca da guerra cultural da extrema direita contra o campo progressista e sua influência nas contrarreformas da educação básica. Em sua metodologia, de abordagem qualitativa, foram utilizados procedimentos da pesquisa bibliográfica e documental no exame de documentos normativos que fazem menção ao dever do Estado em ofertar uma educação de qualidade. A partir disso, foi possível avaliar as disputas políticas que encampam o âmbito da Educação. De um lado, apresenta-se uma concepção tecnicista de qualidade da educação, voltada ao desempenho dos estudantes em avaliações de larga escala e à formação de capital humano para sanar as necessidades do mercado. Do outro, defende-se uma concepção de qualidade ampliada e também comprometida com a formação dos estudantes enquanto cidadãos, considerando para além de indicadores quantitativos, a equidade, a inclusão e a valorização do processo educativo em sua totalidade. Por sua vez, evidenciou-se o recrudescimento de elementos da guerra cultural da extrema direita na formulação de políticas públicas do campo da educação, os quais visaram o controle dos conteúdos a serem ministrados na Educação Básica, a limitação da liberdade de cátedra dos professores e a transferência das gestões educacionais a organizações militares. Por fim, concluiu-se que a defesa de uma Escola Pública socialmente referenciada perpassa considerações contínuas das dimensões intraescolares e extraescolares que a envolvem, como observam Dourado, Oliveira e Santos (2007), Silva (2009), Freitas (2018), Bertagna, Sordi e Lara (2024). Em outras palavras, uma luta árdua em tempos de autoritarismo, mas imprescindível ao compromisso por uma educação voltada para a cidadania, a justiça social e emancipação dos sujeitos.

Palavras-chave: Neoliberalismo. Neoconservadorismo. Qualidade social da educação. Guerra cultural. Contrarreformas da educação básica.

ABSTRACT

This work investigates the counter-reforms enacted in Basic Education in Brazil between 2016 and 2022. Amidst the challenges to defending a socially referenced quality Public School, we seek to achieve the following objectives: to describe the interconnections between neoliberalism and neoconservatism within the political context of the specified period; to analyze, through the lens of social quality in education, the advances of Public School in Brazil since the promulgation of the current Brazilian Federal Constitution in 1988; and to reflect on the far-right's cultural war against progressive forces and its influence on Basic Education counter-reforms. Employing a qualitative research methodology, this study utilized bibliographical and documentary analysis of normative documents pertaining to the State's obligation to provide quality education. From this, it was possible to assess the political disputes surrounding Education. On one side, a technicist conception of educational quality is presented, focused on student performance in large-scale assessments and the formation of human capital to meet market needs. Conversely, an expanded conception of educational quality is advocated, committed to the holistic development of students as citizens, emphasizing equity, inclusion, and the overall educational process beyond mere quantitative indicators. Furthermore, this study identified a resurgence of far-right cultural warfare elements in educational public policy formulation, aimed at controlling curriculum content in Basic Education, restricting teachers' academic freedom, and transferring educational administration to military entities. The findings indicate that the defense of a socially referenced Public School involves continuous considerations of both intra-school and extra-school dimensions, as highlighted by Dourado, Oliveira and Santos (2007), Silva (2009), Freitas (2018), Bertagna, Sordi and Lara (2024). In essence, this represents a demanding struggle in an era of authoritarianism, yet one indispensable to the commitment to an education oriented towards citizenship, social justice and the emancipation of subjects.

Keywords: Neoliberalism. Neoconservatism. Social quality of education. Cultural War. Counter-reforms of Basic Education.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CNE - Conselho Nacional de Educação

CF – Constituição Federal

CNV - Comissão Nacional da Verdade

DCNEB - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais

ESP – Movimento Escola sem Partido

EUA - Estados Unidos da América

FMI - Fundo Monetário Internacional

FPE - Fundo de Participação dos Estados

FPM - Fundo de Participação dos Municípios

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

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e Valorização do Magistério

ICMS - Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MARE - Ministério de Administração e Reforma do Estado

MBL – Movimento Brasil Livre

MEC - Ministério da Educação

MP – Medida Provisória

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico –

PCN - Parâmetros Curriculares da Educação Nacional

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PECIM - Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares

PL – Projeto de Lei

PNE - Plano Nacional de Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

PT - Partido dos Trabalhadores

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAEP - Sistema Nacional do Ensino Público de 1º Grau

SEB - Secretaria de Educação Básica

SUAS - Sistema Unificado de Assistência Social

SUS - Sistema Único de Saúde

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. NEOLIBERALISMO E NEOCONSERVADORISMO.....	20
2.1. Aspectos Gerais do Neoliberalismo.....	20
2.1.1. Financeirização do Capital e Hegemonia Neoliberal	24
2.1.2. Um Novo Tipo de Racionalidade	27
2.2. Neoconservadorismo.....	30
2.2.1. A ascensão da extrema direita no Brasil	33
2.2.2. Uma democracia blindada.....	36
2.2.3. A “deserquedização” da educação	38
3. A QUALIDADE SOCIAL DA ESCOLA PÚBLICA	42
3.1. A qualidade e a avaliação educacional	42
3.2. Marcos de políticas regulatórias da educação de qualidade	47
3.3. A educação de qualidade enquanto um processo: desafios à vista	57
4. A OFENSIVA DA EXTREMA DIREITA.....	66
4.1. Guerras culturais	66
4.1.2. Mídiosfera extremista	68
4.2. As cruzadas em defesa da família e dos bons costumes	70
4.3. A falácia da neutralidade política na educação	74
4.4. As contrarreformas da Educação Básica	77
4.4.1. Base Nacional Comum Curricular	77
4.4.2. Reforma do Ensino Médio: desigualdade no acesso e na qualidade da formação	78
4.4.3. Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares – PECIM.....	81
4.4.4. <i>Homeschooling</i>	84
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS	100

1. INTRODUÇÃO

O neoliberalismo, ao conceber um ideal de Estado mínimo, acena para a necessidade de redução dos gastos públicos em torno do cumprimento dos direitos sociais, dentre os quais se encontra a educação pública e de qualidade, garantida por nossa Constituição Cidadã de 1988.

Medidas de austeridade e discursos empresariais do capital hegemônico acabam, por sua vez, propagandeando a ineficácia do Estado de Bem-Estar Social junto à população com o intuito de lhe introjetar a conformidade e a naturalização de que não há outro caminho para que as crises econômicas sejam superadas.

Entretanto, Dardot e Laval (2016) observam que o Estado Mínimo não existiria na prática, uma vez que a concepção de Estado neoliberal operaria à maneira de uma empresa, tanto na busca de eficiência quanto de rentabilidade. Além disso, esse modelo estimula a concorrência em todas as esferas da sociedade: da administração pública às relações de mercado ou interpessoais.

Desse modo, a lógica empresarial se estende além mesmo à conduta dos indivíduos, que passam a ser estimulados a atuarem como "empreendedores de si mesmos" à medida que internalizam os princípios da meritocracia e da competitividade como elementos cruciais ao seu êxito pessoal.

Nessa perspectiva, o neoliberalismo não se restringe apenas a uma doutrina econômica, mas abrange uma nova forma de racionalidade que permeia todas as relações sociais. A competitividade potencializada, portanto, torna-se uma norma que leva os indivíduos a se responsabilizarem pelo próprio sucesso ou fracasso.

Logo, o desemprego e a precarização das relações produtivas são tratados como falhas individuais e, portanto, dissociadas de uma conjectura estrutural. Assim, impõe-se a cada trabalhador a obrigação de se reinventar e, constantemente, mostrar-se competitivo e produtivo frente às necessidades do mercado.

Por sua vez, essa lógica resulta na mercantilização dos direitos sociais, a exemplo da saúde e da educação, que passam a ser concebidos como bens que podem ser adquiridos conforme a capacidade financeira dos indivíduos. O que, para Dardot e Laval (2016), acaba por reforçando a naturalização das desigualdades sociais e o desmonte das conquistas trabalhistas.

O neoliberalismo e o neoconservadorismo se aproximam, ainda na década de 1970, em um processo de reação às políticas de bem-estar social do *Welfare* nos Estados Unidos. De modo semelhante, compartilham críticas ao aumento da intervenção estatal e propõem uma reorganização das estruturas sociais. Contudo, as abordagens a essas questões divergiam.

Se por um lado o neoliberalismo se centrava em uma atuação do Estado pautada na necessidade de uma economia de mercado, o neoconservadorismo atribuía maior destaque à preservação de valores morais tradicionais (Apple, 2003).

O neoconservadorismo cultivava o idealismo de um passado supostamente “superior” em relação aos valores morais, o qual se alinhava ao individualismo de teor liberal. Para os neoconservadores, os indivíduos são compreendidos como responsáveis pelas próprias motivações e decisões. Essa perspectiva de responsabilidade, ao sugerir que o sucesso ou o fracasso de alguém é resultado de suas escolhas, denota uma visão crítica do papel do Estado enquanto provedor de apoio ou assistência social a minorias ou pessoas em condição de vulnerabilidade.

Brown (2021) ressalta que o entrelaçamento entre neoliberalismo e neoconservadorismo ganhou força, especialmente com o apoio de *think tanks*¹. A crítica aos sistemas educacionais progressistas se apresenta de forma recorrente, além de conduzir a um ponto crucial que une os dois movimentos: a defesa da não intervenção do Estado na esfera privada do indivíduo.

¹ Grupos ou instituições que objetivam a produção de conhecimento em áreas distintas, de modo a exercer influência na orientação de políticas governamentais, bem como na opinião pública.

Entretanto, se os neoliberais compartilham da importância de defesa de um “Estado mínimo”² no campo da Educação, os neoconservadores, ao contrário, tendem a endossar a defesa de um Estado forte, com ênfase na preservação de valores morais cristãos e no combate a questões de gênero, reprodutivas, dentre outras. Isso resulta em uma distinção fundamental nas suas abordagens em relação à função do Estado na vida social (Apple, 2003).

Essa ênfase na defesa de direitos individuais em detrimento dos sociais, bem como o fundamentalismo em torno da preservação de valores tradicionais, traz implicações profundas para a sociedade. De acordo com Brown (2021), o fusionismo entre o neoliberalismo e o neoconservadorismo estimula a criação de uma lógica polarizada: “nós” x “eles”, que adensa a escalada de governos de extrema direita em várias partes do mundo.

A chegada ao poder de Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019-2022), após o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff (2011-2016), indica de um lado o recrudescimento de uma lógica empresarial que suplanta a razão social do Estado em nome do crescimento econômico; e de outro a adoção de medidas verticalizadas na área da educação, em geral, comprometidas com uma visão economicista do processo formativo; alheia aos problemas estruturais que influenciam nos processos de ensino-aprendizagem; e calcada na censura de conteúdos sensíveis à conservação das normas culturais estabelecidas.

Ao longo do período histórico de 2016-2022, a educação pública e os professores se tornaram os maiores alvos de movimentos relacionados ao neoconservadorismo e ao neoliberalismo, com destaque ao Escola sem Partido - ESP e sua campanha massiva de desqualificação da qualidade do ensino público e da liberdade de cátedra.

Foi neste contexto político que dei início à minha licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB, mais precisamente no ano de 2020. Em contraste flagrante com a defesa de uma educação

² No neoliberalismo, há o predomínio de uma política de desregulamentação da intervenção do Estado em distintos setores, incluso o da educação, o que ironicamente revela uma forte intervenção alinhada à lógica do mercado.

pública de qualidade - prevista em nossa Constituição Federal de 1988, discutida por nossas entidades representativas e, ainda, vislumbrada em periódicos científicos renomados -, emergem algumas das medidas mais retrógradas da história da educação neste país.

Os impactos dos governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro foram alarmantes para a perspectiva de uma prática docente capilarizada pela criticidade e conjugação entre debates pautados pela pluralidade de ideias e o compartilhamento de conhecimento acumulados historicamente. Ou seja, o risco de interdição a uma educação de qualidade social referendada era iminente.

Esse risco se lançava na guinada ao movimento pela “neutralidade” da educação e sua guerra cultural ao campo progressista, a militarização das escolas e uma concepção de qualidade de ensino, cada vez mais, alinhada ao desempenho de estudantes em avaliações de larga escala.

Um exemplo sintomático disso foi a resolução 02/2019, lançada por um Conselho Nacional de Educação - CNE cada vez mais representado por membros de instituições privadas, fundamentalistas religiosos e apoiadores da “neutralidade” da educação, que minimizam a importância de uma apropriação intelectual crítica dos professores frente aos contextos que orientam seus trabalhos educacionais.

Em linhas gerais, a referida resolução condiciona a formação dos pedagogos e professores nas demais licenciaturas à Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Há, portanto, uma ruptura dialógica com instituições de ensino superior e entidades representativas do campo da formação docente e, por sua vez, do compromisso com uma *práxis* transformadora na educação básica.

Esse exemplo de política educacional sintetiza o grande retrocesso em nosso país que, de um lado, desconsidera a multidimensionalidade do processo de escolarização a partir de uma visão de educação como uma alavanca de desenvolvimento econômico desatrelada de desenvolvimento humano; do outro, representa a intransigência de políticas que não dialogam

com as necessidades reais do exercício da docência e sua importância para a formação de uma sociedade crítica, criativa, inclusiva e democrática.

Diante das contrarreformas da educação básica e da desistência acumulada de milhões de estudantes que ingressam as licenciaturas, de 2014 a 2023, segundo a divulgação, em 2024, do último censo da educação superior³ pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, a escolha deste tema foi motivada por uma preocupação pessoal e acadêmica com as questões de justiça social e igualdade de oportunidades no Brasil por meio da educação pública.

Além disso, a qualidade da educação, sobretudo aquela relacionada à escola pública, é um dos assuntos mais controversos e relevantes no cenário das políticas públicas do Brasil. Essa controvérsia decorre, em grande parte, da visão ainda dominante que trata o sistema educacional como meritocrático, ao ignorar, entretanto, as desigualdades estruturais que afetam o desempenho de estudantes de diferentes origens socioeconômicas, bem como a atuação dos educadores nas redes públicas de ensino.

A relevância teórico-acadêmica deste estudo reside na necessidade de aprofundar a compreensão sobre os fundamentos que regem as contrarreformas⁴ da educação básica, contribuindo para o debate acadêmico sobre as implicações das políticas públicas na promoção da igualdade de oportunidades e preservação de um estado democrático.

Do mesmo modo, a relevância social desta pesquisa se evidencia na medida em que as políticas públicas possibilitam um esforço para corrigir as desigualdades históricas enfrentadas pela população. Ao explorar os critérios e princípios que orientam essas políticas, podemos nos tornar mais críticos em relação ao uso de subsídios necessários para a consolidação dos nossos direitos sociais.

3 Pedagogia (53%), Artes (57%), Educação Física (57%), Biologia (58%), Língua Portuguesa (63%), História (64%), Filosofia (65%), Sociologia (65%), Química (66%), Língua Estrangeira (67%), Matemática (70%) e Física (73%).

4 O conceito de contrarreforma se destina à análise de reformas que, a priori, denotam processos de regressão em torno dos avanços dos direitos sociais.

Levando-se em consideração todos esses aspectos, buscamos responder a seguinte pergunta para orientarmos a nossa pesquisa: - Quais são as implicações das contrarreformas da educação básica, no período de 2016-2022, para a consolidação de uma escola pública de qualidade? Como objetivo geral, buscamos investigar as contrarreformas empreendidas à Educação Básica no Brasil, tendo como delimitação temporal o período de 2016-2022, que abrange os governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro.

Por sua vez, seus objetivos específicos se lançaram a descrever as imbricações entre o neoliberalismo e o neoconservadorismo na conjuntura política do referido período; analisar, na perspectiva da qualidade social, os avanços da Escola Pública a partir da CF de 1988; e refletir acerca da guerra cultural da extrema direita contra o campo progressista e sua influência nas contrarreformas da educação básica.

O procedimento metodológico que subsidiou a construção desta pesquisa foi um estudo bibliográfico de caráter qualitativo que, segundo Cajueiro (2012), caracteriza-se por analisar e discutir o tema de pesquisa a partir de referências bibliográficas de materiais impressos publicados como livros, artigos científicos ou monografias, sem recorrer a atividades práticas de investigação.

Dentre suas vantagens, Gil (2002) observa a possibilidade de a pesquisa bibliográfica ampliar a discussão teórica e a abrangência do investigador acerca dos fenômenos que pesquisaria de forma direta, ao passo que lhe permite apropriar-se de um levantamento variado de fontes.

Concomitantemente, esta pesquisa se realizou na forma de um estudo documental dos marcos de políticas regulatórias da qualidade da educação, expressos na CF de 1988; na Lei n. 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB); na Lei n. 10.172/2001, que dispõe o Plano Nacional de Educação – PNE, no Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (Brasil, 2007a), na Lei n.11.494 de 20 de junho de 2007 (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB); na resolução 04/2010 que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica – DCNEB; e na Lei n. 13.005/2014, referente ao novo PNE.

E, por fim, debruçou-se em documentos oficiais e leis que marcam as contrarreformas da educação, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (Brasil, 2017a), da Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que oficializa o Novo Ensino Médio; o Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019, que cria o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares – PECIM; além de aspectos legais concernentes à educação domiciliar no Brasil. Segundo Lüdke e André (2013), a análise documental tem como intuito a identificação de “informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (p.45).

Em sua fundamentação teórica, a pesquisa se desenvolveu a partir da contribuição de autores como Anderson (1995), Dardot e Laval (2016), Safatle (2017), Apple (2003), Brown (2021) e Demier (2017) acerca das concepções de neoliberalismo e neoconservadorismo, bem como suas aproximações ideológicas e fomento à ascensão de governos autoritários; Silva (2009), Dourado, Oliveira e Santos (2007), Freitas (2018), Bertagna, Sordi e Lara (2024), nas discussões e proposições para o desenvolvimento de uma escola pública de qualidade socialmente referenciada; Rocha (2023), Melo e Vaz (2021), Junqueira (2019), Kuenzer (2017), Ricci (2019) e Cury (2019) na contextualização da influência das guerras culturais nas contrarreformas educacionais do período 2016-2022.

Em relação aos critérios de seleção de conteúdo, levou-se em consideração o material devidamente fichado de livros, artigos científicos, dissertações, leis, programas políticos e notícias, bem como pesquisas realizadas na biblioteca da Universidade Federal da Paraíba - UFPB e acervos digitais de Universidades Públicas Federais; e a realização de buscas na *internet* através do buscador Google Acadêmico, que direcionou parte da pesquisa *on-line* para endereços eletrônicos científicos, entre eles o SciELO e o Periódicos Capes. Além disso, a busca nos bancos de dados foi realizada a partir de terminologias comuns em português. Entre as palavras-chaves que foram utilizadas: Neoliberalismo. Neoconservadorismo. Qualidade social da educação. Guerra cultural. Contrarreformas da educação básica.

No que se refere a sua estrutura, a presente monografia se divide em cinco capítulos, organizados da seguinte forma:

O capítulo um se refere à introdução da pesquisa, na qual apresentamos a sua temática, seus objetivos, a justificativa para a escolha do objeto de estudo e seus aspectos metodológicos.

O capítulo dois apresenta, em um primeiro momento, as características do neoliberalismo e o neoconservadorismo na perspectiva da atuação do Estado, dando destaque as suas concepções de direitos sociais e educação. Posteriormente, descrevemos como o entrelaçamento dessas correntes ideológicas repercute nas políticas públicas do período 2016-2022, dentre as quais repercute o âmbito da educação.

O capítulo três busca analisar os avanços da escola pública a partir da concepção de qualidade social da educação. Para isso, discute os marcos regulatórios da educação que salvaguardam o direito a uma educação de qualidade, abordando ainda os desafios que envolvem a sua concretude.

No capítulo quatro, reflete-se inicialmente sobre a apropriação da pauta de costumes, *fake news* e teorias conspiratórias na guerra cultural da extrema direita contra o campo progressista. Em seguida, essa reflexão é aprofundada dentro da perspectiva das contrarreformas realizadas no período de 2016-2022.

Finalmente, no capítulo 5, encontram-se as considerações finais deste trabalho de conclusão de curso, de modo a destacar os dados mais pertinentes ao processo de investigação dos seus objetivos.

2. NEOLIBERALISMO E NEOCONSERVADORISMO

2.1. Aspectos Gerais do Neoliberalismo

O neoliberalismo surge como uma reação ao Estado de Bem-Estar Social do capitalismo keynesiano, de modo a defender a concepção de um Estado Mínimo, isto é, provedor de condições de segurança basilares aos cidadãos e cumprimentos legais de mercado, ao passo que as empresas sustentariam por si a livre concorrência e a geração de riqueza para a sociedade.

Embora intelectuais como Hayek tenham lançado suas ideias décadas antes, mais precisamente nos anos 1940, é a partir dos anos 1970 com a “crise do Capital” que o neoliberalismo ganha mais espaço de discussão e adesão política nos países de protagonismo no sistema capitalista como na Inglaterra e nos Estados Unidos, após a experiência decorrida no Chile após o golpe militar (Anderson, 1995).

Freitas (2018) sinaliza da seguinte forma a expansão do neoliberalismo:

Entre 1930 e 1970, enquanto se difundia a abordagem neoliberal, o mundo experimentou o avanço do Estado de bem-estar social, baseado numa concepção desenvolvimentista de capitalismo que foi uma tentativa de sair da crise do primeiro ciclo do liberalismo clássico, que se esgotou no início do século passado em meio à Primeira Guerra Mundial e à crise de 1929. No entanto, novos problemas econômicos fizeram com que no começo dos anos 1980 o neoliberalismo se tornasse hegemônico nos Estados Unidos (com Reagan) e na Inglaterra (com Thatcher), expandindo-se para outros países (p. 13-14).

Em se tratando da crise - frustração da expectativa de lucro - oriunda, ou melhor, projetada a partir do embargo de petróleo do Oriente Médio aos países capitalistas do Ocidente, as soluções neoliberais apontaram, de modo geral, para a necessidade de o orçamento público ter seu repasse dissociado dos direitos sociais. Estes passam a ser vistos como onerosos ao estado e, então,

perspectivados como serviços passíveis de compra, venda e/ou negociações no mercado (Anderson, 1995; Safatle, 2017).

A crise do petróleo de 1973, que representará a primeira crise global do pós-guerra, quebrou o ciclo mais constante de crescimento no século XX, produzindo uma insegurança econômica profunda, que seria aproveitada por novos discursos de reforma social (Safatle, 2017, p.21).

Para Dardot e Laval (2016), o estado mínimo no sistema capitalista, no entanto, não existe na prática. Há, na verdade, um Estado que, de modo intermitente, funciona ao seguir a lógica de uma empresa privada e, assim, deve racionalizar seus custos.

Em suma, visa-se a rentabilidade de tudo aquilo que pode se converter ao *status* de uma mercadoria - incluso os seres humanos - uma vez que a função social do Estado se subjeta ao lucro e estimula a concorrência em larga escala. Ou, dito de outra forma, tal concorrência se estabelece enquanto norma, como apontam os autores:

Da construção do mercado à concorrência como norma dessa construção, da concorrência como norma da atividade dos agentes econômicos à concorrência como norma da construção do Estado e de sua ação e, por fim, da concorrência como norma do Estado-empresa à concorrência como norma da conduta do sujeito-empresa (2016, p. 379).

É importante salientar que se trata, aqui, de uma gerência do sistema capitalista tanto a nível econômico, financeiro, político, social, cultural e jurídico. Desse modo, o neoliberalismo em seu dogmatismo aponta para quatro elementos determinantes para a "crise" do capitalismo deflagrada nos anos 1970. O que, por sua vez, ilustra seu massivo componente ideológico, visando à adesão irrefletida e, ainda, a introjeção dos seus valores por parte dos indivíduos, ao passo que aparelha as Leis aos seus interesses (Gentili, 1996; Paulani, 2007; Safatle, 2017).

O primeiro dos elementos desencadeadores da crise se trata, de acordo com Anderson (1995), do gasto social do Estado, endividando-se nas garantias

de direitos da população e através de suas estatais "dispendiosas". A principal implicação desse dogma é a política privatista de bens comuns e a conversão dos direitos em "serviços" que podem ser adquiridos pelos indivíduos mediante a lógica empresarial da meritocracia. Ou seja: é preciso fazer por merecer tais serviços a partir da rentabilidade que pode gerar em seus ativos e/ou força de trabalho.

Mais três elementos se imbricam e acentuam a "crise", na visão neoliberal, sendo eles: as pressões reivindicativas de salários, que impedem uma exploração flexível da mais-valia⁵; os sindicatos e os movimentos operários, que por sua vez se constituíam como entraves importantes para a obtenção de lucro das empresas e o conseqüente gasto público com fundos de auxílio ao trabalhador (Anderson, 1995).

O Estado dito austero deve, nesta perspectiva, criar emendas para a contenção de gastos, privatizar estatais que não gerem lucros imediatos, promover desregulamentações - a níveis de leis ambientais a trabalhistas - e uma reforma fiscal, no sentido de reduzir a tributação sobre o capital, ao passo que aumenta a tributação sobre a renda do trabalhador (Paulani, 2007).

Embora suas proposições não causem mudanças significativas na base do capitalismo, posto que este sistema se retroalimenta de crises, ou novas oportunidades de lucro, acaba por ter êxito em suas premissas sociais, isto é, aumenta a distância abissal entre a burguesia e a classe trabalhadora na repartição da riqueza gerada; e, ainda, desencadeia um desemprego estrutural⁶ que é indispensável para o enfraquecimento das reivindicações dos direitos

5 Para Marx (2019), o conceito de mais-valia se refere ao valor excedente que é produzido pelo trabalhador no processo de produção. Ao produzir mais do que o necessário para suprir o custo da sua força de trabalho (salário), gera lucro àqueles que detêm os meios de produção. Em outras palavras, trata-se do cerne da exploração capitalista.

6 O desemprego estrutural decorre de transformações econômicas envolvidas com a reestruturação produtiva do capital. Nesta perspectiva, os trabalhadores convivem com a iminência de extinção dos postos de trabalho que ocupam, servindo como um instrumento para a intensificação da sua exploração.

trabalhistas e melhores condições de trabalho (Anderson, 1995; Antunes, 2020).

Safatle (2017), a respeito da eficácia do Neoliberalismo, chama a atenção ao fato de seus defensores adotarem discursos enquanto “vencedores de um embate no qual teriam demonstrado ao mundo que o capitalismo neoliberal era a melhor forma, até mesmo a única, de produzir, riqueza e inovação e bem-estar” (p.23).

Discursos estes, que como veremos mais adiante neste trabalho (capítulo 4), coadunam-se a uma guerra cultural contra todas as orientações políticas que, de algum modo, mostram-se comprometidas a assegurarem à população a manutenção de direitos sociais indispensáveis ao exercício da sua cidadania.

A reboque da abrangência do seu dogmatismo, os partidos ditos à esquerda passam a serem vistos como verdadeiros fracassos na criação de sociedades fadadas à sustentação de um Estado ineficaz e oneroso. Além disso, propaga-se a crença de que seus governos foram soterrados pela eficácia econômica do neoliberalismo, uma vez isento de subjunção a “ideologias” e afeito apenas a resultados concretos.

A partir da consulta, em 2017, de dados do US Census Bureau, Current Population Survey, bem como da análise de Piketty (2014), Safatle (2017) traz dados que contrastam a propagada eficácia das políticas neoliberais, mesmo em se tratando de um país protagonista do sistema capitalista como os Estados Unidos da América – EUA:

(...) os “resultados” mostram outra coisa. Mostram, por exemplo, como o nível de pobreza nos EUA caiu progressivamente até meados da década de 1970, voltando a subir exatamente com a ascensão das políticas neoliberais, nunca mais tendo caído de forma sustentada. Em 2015, ele atingia 13,5% da população, mais do que em 2007. Os índices de desigualdade, por sua vez, aumentaram exponencialmente nos últimos trinta anos. No Período de 1910-20, a renda dos 10% mais ricos representava entre 45% e 50% da renda nacional norte-americana. Essa porcentagem cai para 35% em 1950, chegando a 33% em 1970. A partir de então, volta à casa de 45% a 50% entre 2000 e 2010 (p.23-24).

2.1.1. Financeirização do Capital e Hegemonia Neoliberal

Outro elemento essencial para o estabelecimento de uma hegemonia neoliberal, ao redor do mundo, foi o processo de financeirização, acentuado nos anos 1980, a partir do qual se acentua a lógica especulativa do capital e que, respaldada pelos processos de desregulamentação e políticas cambiais promovidos pelo “Estado Mínimo”, transnacionaliza as negociações entre as empresas e investidores de diversos países (Chesnais, 2005; Bastos, 2013).

Pode-se conceituar a financeirização como o modo atual de funcionamento do capitalismo global, originado na década de 1980, contemporâneo da mundialização financeira. Esse modo é marcado pela importância da lógica da especulação, ou seja, por decisões de compra (venda) de ativos comandadas pela expectativa de revenda (recompra) com lucros em mercados secundários de ações, imóveis, moedas, créditos, commodities e vários outros ativos. A financeirização é sistêmica e de escopo mundial, vale dizer, impacta as relações econômicas internacionais e as torna crescente transnacionais, atravessadas por fluxos de capital transfronteiriços capazes de influenciar o comportamento de economias nacionais (Bastos, 2013, p.1).

Neste sentido, as transformações político-econômicas deflagradas pelo Neoliberalismo apresentam como um dos seus pontos fulcrais a questão monetária, notadamente marcada pela dificuldade de acumulação capitalista dos EUA. Em meio ao crescimento da inflação e *déficits* na esfera comercial, a ruptura com o sistema de Bretton Woods permitiu aos EUA, enquanto potência dominante, desvincular o dólar do ouro nas transações internacionais e flexibilizar as taxas cambiais, expandindo seu poder econômico, mas também político ao redor do mundo. Assim pondera Paulani (2007):

(...) em 1971 o presidente americano Richard Nixon rompe unilateralmente com o sistema de Bretton Woods e desvincula o dólar do ouro. A partir daí inicia-se um período tumultuado no sistema monetário internacional, com um questionamento crescente da capacidade de o dólar americano continuar a funcionar como moeda-chave (p.73-74).

Tais decisões, tomadas de forma unilateral pelos EUA, acabaram por impulsionar a financeirização a nível global e agravar a dívida dos países periféricos do capitalismo por volta do final dos anos 1970. Chesnais (2005) também observa que os EUA, concomitantemente, estimularam o processo de desregulamentação e abertura dos mercados financeiros, de modo a garantir maior autonomia em suas políticas econômicas.

Ou seja, os EUA buscaram atrair tanto investimentos privados quanto governamentais a fim de subsidiar o financiamento do seu volume de contas e tirar vantagem tanto pelo seu domínio dos mercados financeiros internacionais quanto pela proeminência do dólar em escala global – capaz de lhe proporcionar taxas elevadas de juros convertidas em segurança e liquidez.

Anderson (1995) indica que os anos 1980 e 1990 abarcaram uma ofensiva ainda maior do Neoliberalismo em direção aos sindicatos e defesa da precarização e flexibilização dos contratos de trabalho, as quais estavam prescritas no chamado Consenso de Washington (1989) em conjunto com a restrição de gastos públicos em torno das políticas sociais.

As medidas neoliberais recomendadas pela cartilha, elaborada por John Williamson, e, por sua vez, alçadas como prerrogativas de empréstimos internacionais via o Fundo Monetário Internacional – FMI, ainda recomendavam as privatizações de empresas estatais, o mantimento de reservas para suprir o pagamento dos títulos da dívida pública e, por fim, redirecionamentos econômicos que engessassem os complexos industriais ao passo que fomentassem os setores primários e o rentismo (Chesnais, 2005).

Portanto, para Chesnais (2005), o processo de Globalização, tão atrelado à expansão do Neoliberalismo, incide em atividades arbitrárias em termos de procedimentos de investimentos institucionais: uma verdadeira financeirização do capital. Em outras palavras, o capital fictício assume uma considerável autonomia do capital produtivo, valorizando-se a partir do seu caráter especulativo e causando impactos diretos no modo de gerência das empresas e instituições; políticas de Estado; e na qualidade da vida social.

Assim, em oposição à esteira dos ideais liberais, este processo inviabilizou ainda mais a distribuição da riqueza produzida, bem como acentuou as relações de poder e dependência entre os países que protagonizam o

capitalismo e aqueles que compõem a sua periferia. A este respeito, o autor ressalta que, ainda nos anos 1960 e 1970, já é possível demarcar o empenho dos EUA em converter os Bancos Centrais como instâncias máximas de empréstimos a fim de evitar ao máximo a quebra de instituições financeiras.

Além disso, as instituições financeiras junto as suas inovações e redução de instrumentos de liquidez - uma vez inseridos no Mercado Aberto de compra de títulos da dívida pública – acabaram por influenciar orçamentos públicos, subjugados às projeções privadas de lucro. Como consequência da Globalização do Capital, passa a existir uma relação cada vez mais presente entre o âmbito produtivo e o financeiro; bem como os grupos de capital produtivo passam a emitir seus títulos, de forma direta, nos mercados financeiros internacionais, o que vem a consagrar significativamente a relevância de operações de caráter exclusivamente financeiro (Chesnais, 2005).

Em suma, o processo de Globalização do Capital acaba por gerar um estado de maior dependência dos países emergentes em relação àqueles dominantes no sistema capitalista. Um exemplo disso pode ser ilustrado no Brasil que, após o endividamento ao FMI, em decorrência dos governos militares, adere irrestritamente nos anos 1990 às indicações ditadas pelo Banco Mundial, favorecendo assim a penetração de empresas estrangeiras e seu retorno imediato aos países de origem por meio de facilidades na esfera cambial e potencial geração de lucro mediante o processo de desregulamentação dos direitos trabalhistas e tributações sobre o capital de investimento (Paulani, 2017).

A partir da financeirização, especula-se na compra e na venda dos ativos, bem como em novas compras e revendas, quer seja na forma de ações, imóveis, créditos, dentre outros ativos negociáveis com mercados secundários. Dessa maneira, os Estados passam a se tornar, cada vez mais, dependentes das receitas tributárias do âmbito financeiro, trazendo uma grande influência do capital fictício na organização das suas economias (Bastos, 2013; Paulani, 2017).

Uma importante característica do capital financeiro é a sua concentração em sociedades anônimas, predominantes no mercado internacional, resultante

de mercados de compensações, maiores cadeiras produtivas em corporações transnacionais, além de uma associação cada vez maior entre mercados de câmbio - cuja flutuação passa a atrair o capital fictício para uma especulação sistemática em relação aos preços dos ativos -, *commodities* e capitais. Ou seja, todo o excedente gerado pelo sistema financeiro é novamente inserido em sua cadeia especulativa, como explica Bastos (2013):

Nos momentos de euforia, até empresas destinadas a operações produtivas são atraídas pelo potencial de ganho patrimonial associado à valorização do capital fictício. O caráter fictício desse capital, porém, torna suas flutuações de preço sujeitas às oscilações da opinião de mercado, que são violentas durante as crises de crédito, ou seja, nos episódios cíclicos em que se perde a confiança quanto ao valor “real” dos ativos financeiros, por motivos diversos (p.3).

Se no capitalismo industrial o capital produtivo gerava ativos reais através de mercadorias materiais, no capitalismo do século XXI, na forma de gerência neoliberal, o lucro passa a independe dos ativos reais, ou seja, o capital financeiro pode gerar mais capital (Paulani, 2017).

2.1.2. Um Novo Tipo de Racionalidade

As consequências diretas da globalização do Capital para a classe trabalhadora são o barateamento da sua força de trabalho, ambientes precarizados para o desempenho de suas funções, a acentuação das formas de exploração da mais-valia e o endividamento ocasionado pelas altas taxas de juros sobre as compras de mercadorias, além do desmantelamento do Estado em torno de políticas do campo social (Antunes, 2020).

Para Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo se projeta não apenas como uma doutrina econômica e ideológica, mas como um novo tipo de racionalidade de mundo. Ou seja, ao espraiar a lógica do capitalismo contemporâneo em todos os âmbitos das relações sociais, não é somente o Estado que deve se adequar ao funcionamento da racionalidade neoliberal, mas sociedades inteiras, nas quais os indivíduos introjetam uma competitividade exacerbada, tal qual empresas que concorrem entre si.

Deste modo, à maneira de um empreendedor de si mesmo, a vida se converte em um capital que necessita ser intermitentemente valorizado e gerar lucros. Para tais sujeitos, portanto, há uma banalização dos predicados neoliberais, impelindo-os a se adaptarem sem questionamentos ao funcionamento do Estado-Empresa em que estão inseridos. Assim, os direitos sociais de moradia, saúde, educação e aposentadoria se convertem em produtos que podem ser adquiridos pela liberdade de escolha de seus cidadãos-consumidores.

Dentro da racionalidade neoliberal, em que é preciso lidar com a sombra do desemprego e o enfraquecimento das relações produtivas e sociais, há uma responsabilização pelas escolhas individuais e a exigência categórica de que cada sujeito empreendedor de si seja capaz de “se reformular”, “assumir riscos” e atender às mudanças exigidas pelo mercado. Caso contrário, mostra-se passível de descarte na vala dos demais “fracassados” que oneram o Estado (Dardot; Laval, 2016).

A voracidade do metabolismo social do capital, sob a gerência do neoliberalismo, cria o ambiente perfeito para formação de oligopólios que sinalizam a sua expansão destrutiva, uma vez que vilipendia as necessidades humanas propriamente ditas em prol da manutenção da classe burguesa e sua concentração de renda. De forma concomitante, esse metabolismo também coloca em risco a qualidade de vida ou mesmo a sua possibilidade a médio prazo no planeta, como ilustra a utilização decrescente do valor de uso das mercadorias, o que implica em maior utilização de recursos naturais (Mészáros, 2002; Antunes, 2020).

No Brasil, os efeitos das políticas neoliberais para a classe trabalhadora foram potencializados no contexto da pandemia de Covid-19, colocando diretamente em risco de morte milhões de pessoas em situação de desemprego, informalidade e uberização. Sob a omissão do Estado, esses trabalhadores se lançaram à própria sorte, devido à insuficiência de auxílios suficientes para garantir a manutenção das suas famílias (Antunes, 2020; Machado; Stampa, 2021).

O Estado brasileiro assim, sob a pecha da austeridade, que marca o período de 2016-2022, decidiu de forma significativa quais indivíduos poderiam

viver e quais aqueles que poderiam morrer na cadeia da produtividade, contando com um desemprego estrutural que facilitou a adesão de trabalhadores sem nenhuma garantia de sobrevivência. Em suma, valeu-se daquilo que Achille Mbembe (2018) conceituou como necropolítica⁷.

E, aqui, reiteramos outra vez a importância de destacar que a lógica empresarial defendida pelo neoliberalismo acabou por culpabilizar os próprios indivíduos por suas condições de vida, desabonando quaisquer contextualizações socioeconômicas. Enquanto empreendedor de si mesmo, cada indivíduo se torna responsável pelo seu sucesso em um "mercado livre". Assim, até mesmo um trabalho precarizado acaba sendo vendido como um privilégio e, ainda, uma possibilidade equitativa de ascensão social de classes, gêneros e raças historicamente excluídas (Antunes, 2018; Antunes, 2020).

Apesar de tudo, o trabalho não pode ser extinto pelo capitalismo, porque o Capital precisa da força de trabalho para gerar valor às mercadorias, e daí a necessidade de manter um grande contingente, nos países emergentes, de trabalhadores informais, terceirizados e, acima de tudo, cada vez mais explorados na flexibilização do trabalho (Antunes, 2020).

Depreende-se daí, para Machado e Stampa (2021), a perda da solidariedade no ambiente de trabalho e a consequente mobilização dos trabalhadores pela garantia de seus direitos, apartados em um processo de reificação e de vínculos trabalhistas. A redução do trabalho e o seu barateamento, por fim, potencializa a "concorrência" entre esses "empreendedores", produzindo, no entanto, uma força de trabalho intermitente, imprevisível, invisível e individualizada, como descreve Antunes (2021):

Foi exatamente nesse quadro de crise sanitária global, que as grandes corporações criaram verdadeiros laboratórios de experimentação do trabalho, para implementar imediatamente no período pós-pandêmico. Em outras palavras, a engenharia do capital, impulsionada e comandada pelas corporações globais, passou a ficar vez mais focada neste objetivo: como

⁷ Conceito que alude ao poder do Estado de legitimar aqueles que podem continuar vivendo e aqueles que devem morrer, seja à mercê da violência ou da precariedade.

avançar no desmonte dos direitos da classe trabalhadora? (p. 16).

No tópico seguinte, discutiremos como o neoliberalismo e o neoconservadorismo se fusionam, compartilhando recusas em torno da intervenção estatal e consonâncias quanto à reorganização das estruturas sociais. Por sua vez, abordaremos o papel preponderante de *think tanks* na ascensão da extrema direita no Brasil a partir deste fusionismo.

2.2. Neoconservadorismo

Goulart e Machado (2023) ilustram que o neoliberalismo e o neoconservadorismo possuem uma relação iniciada nos anos 1970, que emerge da reação às reivindicações de minorias nos anos 1960, bem como em oposição a políticas do *Welfare* nos Estados Unidos.

Moll Neto (2021) explica que as dívidas contraídas com a Guerra do Vietnã e a derrota sofrida pelos EUA, somaram-se a discordâncias em torno de políticas de bem-estar social, impelindo um grupo de intelectuais liderados por Irving Kristol a construir uma base teórica na revista “The Public Interest” do que viria a ser conhecido como neoconservadorismo.

Suas concepções partem de uma crítica pautada na ampliação das políticas de bem-estar social, demonstrando ainda “hostilidade aos movimentos sociais e à contracultura; e oposição à política externa de distensão, compreendida como reflexo inexorável do declínio do protagonismo internacional dos EUA” (Moll Neto, p.4).

Para o neoconservadorismo, articulado ao utopismo de um passado moralmente “melhor”, e ainda simpatizante do individualismo liberal, os indivíduos são considerados enquanto realizações de suas próprias motivações pessoais e, portanto, responsáveis por suas próprias decisões (Apple, 2002; Goulart e Machado, 2023). E para o neoliberalismo, como vimos anteriormente, a economia deve regular as relações sociais através da lógica de mercado, a partir da qual se sobressaem os princípios de concorrência, eficiência e meritocracia.

Assim como os neoliberais, os neoconservadores entendiam que o Estado de Bem-Estar Social ocasionava a inflação, dívidas públicas e queda produtiva. Todavia, ao contrário deles, sugeriam haver três problemas de maior complexidade:

Primeiro, a expansão do *Welfare* garantia a segurança econômica e, como efeito imediato, desestimulava o trabalho e a inovação, afetando a produtividade econômica. Segundo, conformava um Estado totalizante e sem legitimidade, que usurpou o lugar da família, da igreja, da comunidade e do mercado para perseguir um igualitarismo pervertido e abstrato. Como consequência, os jovens passaram a valorizar a leniência, a dependência, o consumo de drogas, a pornografia e o sexo expressos na contracultura e nas políticas identitárias. Terceiro, a expansão do *Welfare* exauriu as capacidades econômicas e morais dos EUA na Guerra Fria (Moll Neto, 2021, p.4).

Dentre suas proposições para o contorno da crise estadunidense, seria vital a dissociação do Estado com as políticas de bem-estar-social tanto em abrangência nacional como internacional. Segundo os neoconservadores, essa medida permitiria a recomposição hegemônica do país ao transferir investimentos do *Welfare* para as forças armadas, tornando viável seu domínio militar em escala global e a disseminação de um modelo de Estado pautado em políticas de mercado desregulado, mas conservador dos valores tradicionais.

As campanhas neoconservadoras pela valorização do passado e dos seus valores tradicionais ganham repercussão notável no programa político do governo Reagan, em 1980, tendo como sustentação a “defesa do neoliberalismo, do militarismo e dos valores tradicionais familiares e religiosos” (Barroco, 2015, p. 624). Na ocasião, consagrou-se presidente dos Estados Unidos da América com uma vantagem de mais de oito milhões de votos.

Este poder de engajamento também impactou profundamente a sociedade estadunidense nos anos 1990 e 2000, apresentando uma tendência constante na defesa de um passado moralmente melhor, em contrapartida a um multiculturalismo supostamente pernicioso aos valores tradicionais (Apple, 2003).

Para Brown (2021), o entrelaçamento entre o neoliberalismo e o neoconservadorismo ganhou força de convencimento social à medida que *think tanks* evangelistas do mercado, ao redor do mundo, passam a espriar suas ideias com o peso proeminente da culpabilização à educação do campo progressista pelo fracasso na formação de indivíduos para o empreendedorismo.

Por mais que esse entrelaçamento se dê de forma variada, de acordo com as especificidades de suas correlações de suas forças, em diferentes lugares, há um ponto de convergência notável sobre o qual podemos presumir a partir da ilustração acima: o Estado não deve intervir na esfera privada do indivíduo.

Contudo Apple (2003) indica uma divergência fundamental entre neoliberais e neoconservadores naquilo que denomina “Nova Direita”, contribuindo com a compreensão do que está no cerne de cada movimento. Se neoliberais reivindicam um Estado de mínima intervenção em geral, neoconservadores pleiteiam um Estado forte em relação às políticas educacionais, em prol da preservação de valores tradicionais e combate a questões reprodutivas e de gênero.

Além disso, em consonância com a defesa da conservação dos valores de suas respectivas sociedades, mas de prevalência moral cristã, o Estado se projeta sob a pecha de um guardião da “tradição”. Consequentemente, como assevera Brown (2021), projetos políticos direcionados à liberdade reprodutiva das mulheres e valorização dos direitos da comunidade LGBTQIAPN+ passam a serem condenados sumariamente pela inquisição do *status* quo conservador – usado, ainda, pragmaticamente como caudal eleitoral.

Esse deslocamento de foco para os interesses individuais e ligados a um modelo padrão de família, na análise da autora, acaba por cindir a sociedade em uma lógica de “nós” contra “eles”, que vem a esmaecer as relações coletivas e, com isso, cria um ambiente favorável à escalada de regimes de extrema direita em vários lugares ao redor do mundo.

Em suma, expandir a “esfera pessoal e protegida” e restringir o alcance da democracia em nome da liberdade desenvolve um

novo ethos da nação, um ethos que substitui um imaginário nacional democrático, público, pluralista e secular por um *ethos* privado, homogêneo e familiar (Brown, 2021, p. 109).

Para Hoeveler e Cardoso (2022), a expansão dos movimentos neoconservadores toma seu curso decisivamente na América Latina ao menos há duas décadas, em decorrência de golpes de Estado como o do Paraguai em 2012, Honduras em 2009 e no Brasil em 2016. Ou seja, uma perspectiva que, no fusionismo entre valores conservadores e neoliberais, desarticula ainda mais os valores democráticos de governança no que isto se inscreve nem relação à defesa das minorias e à justiça social.

Assistimos essencialmente a uma união de um pensamento político conservador no plano dos direitos individuais, costumes e cultura, e ultraliberal no plano das políticas econômicas e sociais, em uma espécie de sincretismo teórico-ideológico sistematizado no lema da Cúpula Conservadora das Américas, realizada em dezembro de 2018, em Foz do Iguaçu: “Liberal na economia, conservadora nos costumes” (Hoeveler; Cardoso, 2022, p.35).

Os autores observam, ainda, que essa fusão se adensa em conformidade com as crises periódicas do capitalismo, as quais, de uma forma ou de outra, acarretaram consequências ainda mais contundentes aos países dependentes do capitalismo global, em termos de endividamento, desindustrialização da economia e impactos sociais gerados em decorrência da falta de oferta de empregos dignos, bem remunerados e regulamentados.

Assoma-se a isso o fato de os países latino-americanos, em geral, terem sido atravessados por terríveis regimes militares e, por isso mesmo, a democracia ter se configurado em segundo plano por “posicionamentos neofascistas, ultra autoritários e ao mesmo tempo entreguistas com relação à política externa” (Hoeveler; Cardoso, p.35).

2.2.1. A ascensão da extrema direita no Brasil

No caso do Brasil, o amálgama entre o neoliberalismo e o neoconservadorismo, levou à escalada ao poder de Jair Bolsonaro em 2018,

até então um deputado de pouca representatividade na Câmara Legislativa, mas tornado uma figura cada vez mais assídua em programas televisivos devido ao conservadorismo dos seus posicionamentos. Contudo, para melhor contextualização, faz-se necessário recuarmos no tempo e pontuarmos, de forma breve, o que se sucedeu nos planos social e político no país em seu período de redemocratização após a Ditadura Militar.

No arco temporal de 1988 a 2002, embora o país tenha sido dirigido por governos alinhados ao modelo de Estado regulador, desenvolveu importantes medidas na esfera das políticas públicas, legislativas e concernentes aos direitos humanos, consolidando seu processo democrático depois de vinte e um anos de Ditadura Militar (1964-1985). Dentre suas principais conquistas, podemos elencar a criação da Constituição Cidadã, o Sistema Único de Saúde – SUS, o Sistema Unificado de Assistência Social - SUAS e o processo e universalização do ensino público no país (Dourado, 2019; Corrêa; Kalil, 2020).

Por sua vez, entre 2003 e 2016, nos governos do Partido dos Trabalhadores - PT, sob as presidências de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, Corrêa e Kalil (2020) apontam um significativo fomento ao desenvolvimento de projetos sociais que visavam à redução das desigualdades sociais e políticas públicas em torno de questões relacionadas a gênero, aspectos étnico-raciais e a criação de um colegiado instituído – a Comissão Nacional da Verdade - CNV – para a investigação de crimes contra os direitos humanos praticados durante a ditadura.

Destacam-se, ainda, a criação de programas de combate à pobreza como o Bolsa Família; a proposição de debates para o esclarecimento da população acerca da identidade de gênero, o combate à homofobia, a oferta de serviços dos SUS destinados a transexuais; e políticas afirmativas de ingresso das populações negras e indígenas nas universidades.

Ainda que, economicamente, os governos do PT não tivessem rompido frontalmente com um modo de governança neoliberal, na sua prática promoveu medidas conciliatórias que flertavam com antigos princípios do Estado de Bem-Estar Social, fazendo-se valer de importantes políticas sociais para um país, historicamente, marcado pela discriminação a minorias, pela pouca escolaridade de sua população e pela fome.

Na América Latina, o esgotamento da primeira onda neoliberal nos anos 1990, seguido da ascensão de governos progressistas ocorrida em seguida, criou a ilusão de que o neoliberalismo havia passado. Produziu também um efeito complementar: chamou nossa atenção para o lado das reformas econômicas e seus impactos, retirando a nossa atenção do lado obscuro do neoliberalismo – sua ligação política com os conservadores, seu significado ideológico e os métodos pelos quais se propaga e resiste. Não levamos a sério o fato do liberalismo econômico retornar como um movimento de resistência mundial às teses progressistas e não ter compromisso com a democracia (...) (Freitas, 2018, p.14).

Em outras palavras, embora não esquadrinhasse uma plena transformação da sociedade, mas um reformismo social do capitalismo desenvolvimentista, isso foi o suficiente para os governos do PT acirrarem o “ódio ao povo, o tradicional ódio de classe cultivado pelos estratos superiores brasileiros” (Demier, 2017, p.89).

Ou ainda, na reverberação dos apontamentos de Souza (2017) e Junqueira (2018), um ódio que pela incapacidade de ascender social e economicamente nos ditames neoliberais introjetados, aflorou o ressentimento de grande parcela da sociedade por um Estado que supostamente doutrinaria com princípios de esquerda seus estudantes, deixando-os de prepará-los para o mercado de trabalho; o ódio a um Estado que, ao sustentar “parasitas” em seus programas sociais, comprometeria o orçamento público e aumentaria as taxas de juros para arrecadar ainda mais do contribuinte; e finalmente o ódio a um Estado que promoveria comportamentos “desviantes” a fim de pulverizar os valores tradicionais da família brasileira.

Essas “polaroides” do cotidiano que marcou o nosso país em crise, nas entrelinhas, revelam discursos fusionados do neoliberalismo e do neoconservadorismo, agora, já ecoados ao senso comum dos brasileiros. Até as eleições de 2018, observou-se sua exacerbação no âmbito político, impulsionando “uma maior organização de bancadas conservadoras, incluindo parlamentares ligados ao agronegócio, a igrejas neopentecostais e a políticos de extrema-direita” (Goulart; Machado, 2023, p.336).

2.2.2. Uma democracia blindada

É possível inferir, para Demier (2017), que, apesar de a desigualdade social persistir no Brasil de um lado, houve um incremento no acesso a bens de consumo em se tratando de alguns dos estratos mais desvalidos da classe trabalhadora. Algo que, em um passado não tão distante, constituía-se quase que como um direito exclusivo das camadas mais privilegiadas. E de outro, um avanço na democratização de alguns direitos sociais capazes de impactar diretamente na esfera da mobilidade social, como é o caso do acesso ao ensino superior, possibilitando algumas medidas de justiça social em torno de grupos marginalizados e/ou apartados de maiores possibilidades de oportunidades em seu processo formativo.

Contudo, o ódio de classe despertado, somado à recessão econômica pela qual o país atravessaria entre o período de 2011 a 2014, no governo Dilma, sob a ressaca da crise internacional de 2008 que obstruiu a pretensão de boa parte de suas políticas conciliatórias, desencadeou uma série de protestos daquilo que viria a ser conhecido como as Marchas de Junho de 2013.

Na ocasião, milhares de trabalhadores saíram às ruas para protestarem contra o aumento das tarifas de ônibus em São Paulo e, logo depois, vieram a se espalhar pelo país contra a violência das abordagens policiais e sob a forma de diferentes reivindicações, as quais passavam por maiores investimentos nas áreas da educação e saúde, bem como na defesa dos direitos trabalhistas e melhores condições de trabalho (Duriguetto; Dermier, 2017; Demier, 2017).

Santos (2022) observa da seguinte forma a magnitude dos protestos que tomaram o Brasil e aceleraram o processo de enfraquecimento do governo Dilma Rousseff:

As Jornadas de Junho é o nome atribuído a uma série de protestos ocorridos nos 26 estados e no Distrito Federal, de 17 a 30 de junho de 2013. Concentraram atos em 538 municípios entre cidades de pequeno, médio e grande porte. Atos inicialmente radicados pelo aumento da tarifa do transporte público ampliaram seu escopo, levando, às vias públicas e digitais, uma miríade heterodoxa de sujeitos, pautas, agenciamentos e conclames (p.912).

A princípio, esses protestos não foram deflagrados por setores ligados à direita, mas formados por grupos heterogêneos, ligados à classe jovem trabalhadora, insatisfeitos com um governo que se distanciava dos seus movimentos de base e que passava a cumprir com maior ênfase os princípios da agenda neoliberal, à maneira daquilo que Demier (2017) denomina de “democracia blindada”.

Para o autor, democracias blindadas podem ser compreendidas como governos que a princípio se lançam como democráticos, mas em seguida se distanciam do povo e se mostram indiferentes ao clamor popular, não concedendo espaço para que aquilo que se reivindica seja atendido ou, ainda, encarado com a devida seriedade.

A crise política se estende no Brasil até que, em março de 2015, emerge uma nova onda de protestos contra o governo Dilma Rousseff. Ao contrário dos protestos de 2013, há agora uma liderança organizada por grupos oportunistas aninhados ao espectro político da direita e com relações estreitas junto a *think tanks*, dos quais se destacam o Movimento Brasil Livre - MBL e o Vem para a Rua. Pedidos de *impeachment* ecoaram o país com ampla divulgação nas redes sociais e mídias tradicionais.

Em síntese, a insatisfação da elite brasileira, contando com o enviesamento do setor midiático nas denúncias de corrupção de figuras importantes do PT - inclusos deputados, a presidente Dilma e o ex-presidente Lula -, um congresso igualmente sintonizado com os valores do mercado e uma classe média cada vez mais endividada e incapaz de “empreender” ou ascender socialmente pelas vias da meritocracia, terminam por criar o melhor cenário possível para o cumprimento da agenda neoliberal não conciliatória (Demier, 2017).

No Brasil, o golpe jurídico/parlamentar/midiático que destituiu a presidente Dilma Rousseff (PT) em agosto de 2016 é a culminação de um processo de mobilização das direitas que se havia iniciado em março de 2015, com o retorno das direitas às ruas e farta campanha empresarial embalada pela Operação Lava-Jato, conduzida por Sérgio Moro, quem afinal seria o

responsável pela prisão e consequente interdição à candidatura de Lula nas eleições de 2018 (Hoeveler; Cardoso, 2022, p.37).

O que vem a seguir é a consolidação de uma democracia blindada no governo Temer, que passa a promover medidas políticas de maneira predominantemente verticalizadas, ao passo que ampliava as concessões ao Capital. Como efeito disso, milhares de trabalhadores tiveram suas rendas e vínculos afetados pela Reforma Trabalhista de 2017 e, ainda, foram apresentados à emenda 95/2016 – que congelou o teto de gastos públicos federais por 20 anos e, conseqüentemente, colocou em xeque uma série de direitos sociais conquistados.

2.2.3. A “deserquedização” da educação

O *impeachment* sofrido por Dilma Rousseff, no ano de 2016, sublinha também neoconservadorismo que se espriava no Brasil na forma de manifestações e movimentos ligados ao espectro político da direita, tal qual o movimento Escola sem Partido - ESP.

A menção inicial a esse grupo se faz necessária por apresentar diversos artifícios que se tornaram emblemáticos do *modus operandi* da extrema direita e sua guerra cultural impingida contra políticas públicas promovidas por partidos de governança do campo progressista, a qual daremos segmento no capítulo 4 desta pesquisa.

O Escola sem Partido (ESP) é uma organização fundada em 2004 com o objetivo de combater a chamada “doutrinação ideológica” na educação brasileira. Idealizado pelo jurista Miguel Nagib, o movimento denuncia elementos que, do seu ponto de vista, apontam para a existência de um verdadeiro “complô” esquerdista nas escolas públicas e privadas do país. Segundo seus representantes, partidos de esquerda e professores mal intencionados estariam promovendo suas ideias nas instituições de ensino há, no mínimo, 30 anos (Katz; Mutz, 2018, p.2).

Embora tenha iniciado suas atividades em 2004, sob a forma de produção de textos *on-line*, em seu *site* oficial, é a partir de 2013 e 2014 que o movimento começa a ensaiar uma nova etapa, priorizando a defesa e disseminação de projetos de leis e sua divulgação de ideias em redes sociais como o Facebook (Katz; Mutz, 2018).

Assim como outros *think tanks* dedicados à evangelização do mercado, tanto pelo mundo como no próprio Brasil – o Instituto Millenium, o Estudantes pela Liberdade, o Instituto Ludwig von Mises Brasil, o Centro Interdisciplinar de Ética e Economia Personalista, dentre outros - o ESP empreendeu uma massiva difusão do seu programa ideológico em espaços virtuais; e buscou conexões com partidos de direita, recebendo o suporte financeiro de empresas interessadas na propagação de ideias liberais e, por sua vez, apoio por parte expressiva da Mídia (Santos; Santos, 2020).

A difusão do ideário meritocrático e dos princípios neoliberais foi realizada e é constantemente reproduzida ideologicamente por meio de um conjunto extenso e multifacetado de aparelhos privados de hegemonia, dotados de forte financiamento empresarial e altamente internacionalizados. Somente a *Atlas Network* apoia (declaradamente) 52 fundações e *think tanks* na América Latina; a Red Liberal de América Latina (RELIAL) está em todos os países do continente; há o Inter-American Dialogue, de perfil mais conservador; entre outras redes que conectam as direitas a partir do que elas têm em comum. (Hoeveler; Cardoso, 2022, p. 39-40).

A radicalização nos discursos componentes do ESP, para além da simpatia declarada do presidente Jair Bolsonaro, sedimenta elementos centrais do seu plano de governo para a Educação no país: caracterizado por visões imprecisas e tendenciosas do cenário educacional, bem como descomprometidas com a apresentação de diagnósticos contextualizados com os seus reais desafios, sobretudo em se tratando da Educação Pública (Penna, 2017; Corrêa; Kalil, 2020).

Dentre algumas propostas lançadas por Bolsonaro em campanha eleitoral, em sintonia com os princípios partilhados pelo ESP e seus apoiadores, ganham destaque medidas que combatam a “precocidade sexual” das crianças, a “ideologia de gênero”, os “kits gays” e a “esquerdização” do

ensino. Ou seja, conceitos vazios ou inexistentes, mas camuflados de uma legitimidade “moral” para a censura de práticas pedagógicas críticas e diversificadas (Penna, 2017; Corrêa; Kalil, 2020).

Por sua vez, para Penna (2017) e Caldas (2017), essa perspectiva “moralizadora” da escola acaba por ignorar repertórios prático-teóricos consolidados ao longo de décadas de estudos e pesquisas na área educacional; as reivindicações de educadores pela valorização da sua profissão; melhores condições de trabalho; programas de incentivo à formação continuada, dentre outros.

Em síntese, o ESP pode ser compreendido como “uma ação coletiva política e moral que defende a reprodução de valores sociais e culturais dominantes, marcada por um caráter conservador, antidemocrático e repressor” (Caldas, 2017, 13).

E, assim, tem no populismo de Jair Bolsonaro e seus discursos de ódio contra o campo progressista a representação ideal para penetrar nas mais diversas camadas sociais, ao passo que desvia do debate acerca da qualidade da educação e os seus reais problemas estruturais.

É possível, portanto, inferir que entre o período de 2014 a 2018, o Brasil foi marcado intensamente por uma contraofensiva da extrema direita a pluralidades de políticas públicas voltadas à defesa de minorias e à conservação de direitos sociais da classe trabalhadora, ainda que sob as políticas conciliatórias do PT.

Na esteira da crise do seu campo progressista, o país assistiu à consolidação de posicionamentos arbitrários contra a laicidade do Estado, à pluralidade de orientações sexuais, à Escola Pública; e, em contrapartida, a defesa crescente da posse de armas, da intervenção militar nas escolas e do direito de as famílias educarem seus filhos a partir do *homeschooling*, que contou a com a anuência governo Bolsonaro (Pereira; Filho, 2024).

Diante dos destaques realizados neste capítulo, entendemos ser de suma importância a construção de um balanço com algumas das conquistas mais importantes da Escola Pública, no Brasil, a partir do período de redemocratização em 1988, no que concerne ao desenvolvimento da qualidade de uma educação socialmente referendada.

Sob esta perspectiva de qualidade da educação, o próximo capítulo buscou descrever, de forma refletida, se as acusações peremptórias adotadas pela extrema direita se sustentam a respeito dos problemas estruturais da nossa Educação Básica e os desafios que envolvem a sua superação.

3. A QUALIDADE SOCIAL DA ESCOLA PÚBLICA

3.1. A qualidade e a avaliação educacional

Há uma discussão, cada vez mais intensificada, acerca da relação entre a qualidade e avaliação educacional, que perpassa o cenário internacional e impulsiona um movimento pela reforma empresarial da educação, além de influenciar políticas públicas e as reconfigurações das gestões educacionais em vários países (Bertagna; Pereira, 2023).

Para Freitas (2018), tal reforma se insere em pautas centrais da agenda neoliberal para a educação ao encará-la “a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência” (p.31).

Em sua tônica, há a defesa exacerbada pelas privatizações dos espaços públicos e a adoção de modelos de gestão aos moldes das empresas privadas, capaz de transcender a “má gestão do Estado”, que privilegia os direitos coletivos em vez de direitos individuais conquistados de forma meritocrática.

No contexto da reforma empresarial as relações sociais são regidas pela lógica de mercado, rompe-se com a noção de solidariedade, de bem comum e a concepção de qualidade educacional respalda-se na perspectiva meritocrática dilacerando o direito humano à educação de qualidade socialmente referenciada (Bertagna; Pereira, p.2, 2023).

No Brasil e em outros países periféricos do capitalismo, esta discussão vem a lume, sobretudo, nos anos 1990 através de uma agenda Neoliberal alastrada a nível global, influenciando reformas estatais em diversos setores, a exemplo da Educação. Neste contexto, a qualidade da educação é pautada como uma temática de suma importância para a modernização do Estado brasileiro ao passo de entrelaçar-se continuamente no âmbito das políticas públicas (Freitas, 2014; Freitas, 2018; Bertagna; Pereira, 2023).

No entanto, para os autores, os parâmetros de qualidade têm sido enfatizados, ou mesmo esvaziados, em torno de avaliações externas em larga escala que sedimentam estratégias regulatórias das políticas educacionais. O

que, por sua vez, desencadeiam questionamentos em relação à necessidade de novas discussões, favorecendo uma concepção de qualidade ampliada e comprometida socialmente com a formação dos alunos como cidadãos. Em síntese, debates que considerem, para além de indicadores quantitativos, a equidade, a inclusão e a valorização do processo educativo em sua totalidade (Gadotti, 2013; Freitas, 2014; Freitas, 2018; Bertagna; Pereira, 2023).

A qualidade educacional, em sua concepção polissêmica, abarca vários significados possibilitando interpretações variadas bem como a criação de consensos/dissensos que, nas últimas décadas, tem instigado pesquisadores a investigar a temática articulada às políticas de avaliações externas (Bertagna; Pereira, p.2, 2023).

Bertagna et al. (2020), por sua vez, chamam a atenção de que, ao discutirmos o processo formativo de sujeitos históricos e sociais, inevitavelmente seremos conduzidos por questões que transpassam o caráter terminantemente técnico, constituindo-se, assim, um “ato político e ético na tentativa de elucidação dos princípios que devem nortear nosso trabalho educacional” (p.64).

Nesse sentido, diante de uma época em que a defesa da educação de qualidade se torna uma missão encampada pelas mais variadas frentes, sejam elas ou não comprometidas com aquilo que apregoam, faz-se inegociável questionarmos a respeito de que formação está sendo defendida e “por quê, para quê e em benefício de quem ela se dá”.

Ao se ignorar tais questões, e o sentido oculto da reforma empresarial em curso no Brasil, “educadores e instituições escolares se veem aprisionados e reféns de práticas de uma qualidade que caminha rumo à exploração do homem pelo mercado, da transformação da educação em uma mercadoria” (Bertagna, Pereira, 2023, p.2).

Em concordância com Hypolito e Jorge (2020) e Freitas (2018), as autoras indicam que as avaliações em larga escala, nessa conjuntura política, econômica e social, marcada pela hegemonia das frentes neoliberais, acabam sendo sobrevalorizadas com o intuito de monitorar e padronizar currículos, bem como reafirmar a responsabilização de escolas, gestores da rede pública e

professores por eventuais desempenhos, sem levar em consideração os fatores externos que influenciam o ambiente escolar. E, assim, sintetizam as autoras:

(...) no sentido de desvelar os projetos (antagônicos) que subsidiam as concepções de qualidade em educação destacamos no cenário atual: a lógica da qualidade pautada por princípios do mercado - empresarial (fortemente marcado pelos delineamentos do setor privado e, portanto, incidindo em estratégias que encaminham à privatização da educação pública) e a qualidade pautada por princípios enraizados no direito humano à educação, justiça social e democracia (Bertagna, Pereira, 2023, p.3).

Levantadas essas questões, depreende-se que, para discutir a qualidade da educação e, conseqüentemente, da escola pública, é imprescindível definir a sua função social, uma vez que em sua composição há diferentes dinâmicas no processo formativo, bem como sujeitos que vivenciam suas experiências educacionais em contextos políticos e socioculturais através dos quais a escola se fundamenta como um direito social ou uma mercadoria a ser adquirida (Freitas, 2014; Freitas, 2018; Bertagna; Pereira, 2023).

Destarte, a qualidade da educação se configura como um conceito dotado de historicidade e, portanto, sujeito a mudanças ao longo do tempo. Além disso, trata-se de um conceito capilarizado por disparidades ideológicas e valorativas que se traduzem no embate de projetos educacionais conflitantes em sua perspectiva social (Freitas, 2018; Bertagna et al., 2020).

Uma vez materializados na forma de estratégias que orientam a prática das políticas públicas e das instituições de ensino, esses projetos lançam o risco de serem executados de uma forma meramente técnica. Ou seja, destituída da reflexão acerca de quais finalidades na formação humana e de sociedade trazem consigo.

Por função social da escola (...) entendemos o compromisso político institucional que ela intencionalmente assume em dado contexto histórico no processo de preparação das pessoas para viver em sociedade. Trata-se de uma tarefa eivada de conteúdo ideológico, presente tanto no plano das orientações legais da política educacional brasileira quanto,

fundamentalmente, no paradigma de formação dos profissionais da educação assumido pelas agências formadoras a partir de diretrizes nacionais de formação (Santos; Lima; Vale, 2020, p.2).

As ações políticas em torno da qualidade da educação, portanto, sofrem influência tanto no que refere aos contextos políticos como nas demandas sociais em determinados períodos históricos (Dourado; Oliveira; Santos, 2007). Neste sentido, é fundamental retomarmos ao entendimento de como se deu a reforma do Estado nos anos 1990, no Brasil, sobretudo no que tange ao governo de Fernando Henrique Cardoso, que propiciou a consolidação das avaliações externas em larga escola.

Mattos (2006) indica que o Estado Regulador, praticado pelo governo FHC, caracteriza-se por criar agências reguladoras independentes ao privatizar estatais, terceirizar funções da administração pública e regular a economia por meio da defesa da “concorrência” e correções das deficiências de mercado. Além disso, cumpre-se uma gestão do Estado aos moldes da “modernização” e “competitividade” das empresas privadas.

Assim, o Estado abre caminho para a atuação da iniciativa privada em espaços que abrangem a administração pública, incluso o da educação, compondo um painel mais amplo de desregulamentação. Ou seja, trata-se de um procedimento através do qual elimina as regulamentações ou controles restritivos a setores econômicos.

Sob sua justificativa, alega-se o fomento à eficiência e ao desenvolvimento da economia, proporcionando atividades do mercado com menos interferência estatal. No caso da educação, os meios para se atingir uma educação de qualidade passam a ficar em segundo plano, tendo a prevalência dos resultados como eixo norteador (Freitas, 2018).

Em outras palavras, o Estado se converte em uma instituição avaliativa (Alves, 2022). No caso do Brasil, seus efeitos podem ser observados da seguinte forma:

(...) o complexo sistema de monitoramento que se instalou nos serviços oferecidos pela União, em particular na educação, permitiu avaliar e verificar se as metas foram ou não atingidas, no sentido de

manter ou aumentar os investimentos em educação, mas sem fazer parte cotidianamente do processo de formação dos alunos, passando esse encargo aos estados e aos municípios (p. 58).

É neste contexto que, em 1995, emergem ações do Ministério de Administração e Reforma do Estado – MARE, criado no governo Fernando Henrique Cardoso cuja influência repercute na forma de administração pública até os dias de hoje. Dentro dessas ações, há proposições de indicadores educacionais por meio das avaliações em larga escala que passam a delinear as políticas educacionais do país (Lopes, 2013; Peroni, 2016).

Lopes (2013) também aponta que as avaliações em larga escala passaram a ser discutidas no período de redemocratização do Brasil, culminando em 1988 com o Sistema Nacional do Ensino Público de 1º Grau - SAEP com vínculo ao Ministério da Educação - MEC. Em 1990, vem a ser substituído pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, então consolidado, em 1997, pelo governo Fernando Henrique Cardoso, que institucionaliza a avaliação da educação básica.

Em decorrência deste movimento do Estado Regulador, surgem os Parâmetros Curriculares da Educação Nacional - PCN (Brasil, 1997) que, além de fortalecerem os processos avaliativos do SAEB, trazem uma perspectiva de políticas públicas de responsabilização, estigmatizações e consequências punitivas às escolas que não obtiverem bons resultados. Nas palavras de Bertagna e Pereira (2023):

A avaliação externa em larga escala, nessa lógica, induz escolas e sujeitos a competirem, independentemente das condições sociais em que se encontram inseridos, pois é regida pela meritocracia. Consequentemente, se instaura e fomenta mecanismos de responsabilização educacional baseados em testes que tem contribuído para atribuir aos indivíduos responsabilidade e culpa pelo sucesso ou fracasso, bem como a ocorrência de processos de exclusão social engendrados no seio da sociedade capitalista (p.3).

Para as autoras, os caminhos que convergem para a melhoria da qualidade da educação devem estar em consonância com a conquista da justiça social. Daí a necessidade de reflexão da comunidade escolar – dos profissionais da educação aos alunos e seus responsáveis - a respeito de uma

qualidade negociada e crítica, capaz de contrapor uma concepção empresarial de ensino entrelaçada com a defesa da meritocracia e do estreitamento de recursos às escolas públicas, a fim de asfixiá-las e desvalorizar seu papel social junto ao senso comum.

Ao considerar sua função social, a educação de qualidade se realiza ao preparar sujeitos para o exercício da ética profissional e da cidadania, bem como possibilitá-los à compreensão e ao acesso de diferentes manifestações da cultura humana e seu conhecimento acumulado historicamente. Em se tratando de uma perspectiva pragmática, e subjugada a parâmetros de comparação, scores, padrões e standardização de conteúdos, a educação de qualidade se restringe a ofertar padrões aceitáveis e/ou necessários para que o sujeito seja inserido como mão de obra adequada ao mercado (Libâneo; Freitas, 2018; Freitas, 2018).

Por sua vez, a qualidade social da educação visa se desenvolver por meio de práticas pedagógicas e políticas públicas com contornos democráticos, a partir de um Estado comprometido com a valorização e participação dos atores escolares nas tomadas de decisões que envolvem o âmbito educacional. Ainda expresso de outro modo, busca transcender formulações tecnicistas e lineares do processo formativo, buscando compreender a influência de aspectos percebidos dentro e fora da escola (Freitas, 2014; Freitas, 2018).

3.2. Marcos de políticas regulatórias da educação de qualidade

Inicialmente, faz-se necessário ressaltar que a democracia, o Estado e a educação formam uma tríade passível de reivindicações em torno de políticas públicas que possam, de fato, promover direitos sociais em prol de uma sociedade mais justa, democrática, inclusiva e diversificada (Cury, 2002; Dourado, 2019).

Em se tratando de um país como o Brasil, cujas raízes históricas apontam para inclinações conservadoras, coloniais e profundamente marcadas por concentrações de renda e poder, em forma de alianças hegemônicas que tendiam a se mostrar contrárias à democratização do poder estatal, torna-se

ainda mais urgente desconstruirmos narrativas que naturalizam práticas de segregação (Dourado, 2019; Schwarcz, 2019).

Deste modo, para uma possível compreensão do âmbito da educação, é de grande valia perspectivar como o estado essencialmente patrimonialista, no Brasil, acumpliciou-se aos interesses de uma burguesia corporativa, impulsionadora de reformas verticais, ordenada de cima para baixo sem a efetiva participação popular. Ou seja, uma burguesia descomprometida com o Estado Democrático de Direito (Dourado, 2019; Schwarcz, 2019).

A exclusão social, portanto, constituiu-se como prática comum que, do Brasil em seu período colonial ao republicano, beneficiou uma pequena e privilegiada casta social em detrimento de milhões de brasileiros relegados à margem dos debates em torno de políticas públicas e, por sua vez, de direitos sociais mínimos para atingirem sua autonomia e condições dignas de sobrevivência (Souza, 2017; Souza, 2018).

Este fato sintomático ilustra bem nosso período republicano, o qual, a despeito de seu relativo caráter breve, já enfrentou dois golpes de Estado, a ver a implementação do Estado Novo com Getúlio Vargas no final dos anos 1930 até meados dos anos 1940 e a intervenção militar nos anos 1960 até o final dos anos 1980, acentuando-se, assim, o autoritarismo das relações verticais na esfera política (Souza, 2017; Dourado, 2019; Schwarcz, 2019).

Enquanto o Brasil, nos anos 1980, através das mobilizações sociais, partidos políticos e maior participação política da sociedade, volta a perseguir ideias de democráticos, que seriam fundamentais para o fim da ditadura militar a promulgação da Constituição Federal - CF de 1988; as políticas neoliberais e seus dogmas econômicos e sociais ganharam ecos ao redor do mundo, em defesa de um Estado austero frente aos gastos sociais e uma intervenção mínima em relação à livre iniciativa de mercado que, por si só, regulariam de bom grado as relações sociais ao adotarem os princípios de competitividade, eficiência e agilidade das empresas privadas (Dourado, 2019).

Desta maneira, o Brasil, ainda que avance em seu processo de redemocratização, sai do período ditatorial com uma mastodôntica dívida, passando a depender das políticas socioeconômicas defendidas pelo Banco

Mundial para que novos empréstimos do FMI fossem concedidos (Mészáros, 2002; Dourado, 2019).

O que, por sua vez, contou com a anuência de sua elite econômica, composta por rentistas e as velhas oligarquias agrárias, que sempre tiraram vantagens com a nossa produção industrial atrasada e dependente do capitalismo internacional, reproduzindo em larga escala milhares de brasileiros sem acesso a uma boa educação, com subempregos e pouquíssimos direitos sociais conquistados (Souza, 2017; Dourado, 2019; Schwarcz, 2019).

Em síntese, como aponta Dourado (2019, p.7), "a CF avança no alargamento formal da cidadania e dos direitos sociais, entre eles a educação. A dinâmica política segue, contudo, demarcando, para a maior parte da sociedade, uma cidadania tutelada, restrita e funcional ou de segunda ordem."

Também a respeito da importância da CF de 1988 no tocante ao estabelecimento de direitos sociais, Machado e Andrade (2021) afirmam que:

Nesse contexto político vulnerável, a Constituição de 1988 consagrou os princípios democráticos de abertura política, estabelecendo direitos sociais e criando mecanismos de ampliação de participação popular com o objetivo de consolidar um Estado Democrático de Direito (Machado; Andrade, 2021, p.36).

A educação é concebida pela CF, em seu artigo 205, como um direito de todos, cabendo ao Estado e à família o seu cumprimento, visto que a educação básica é apontada como uma prerrogativa para que cada indivíduo possa exercer a sua cidadania e ter atendido os seus direitos sociais relativos à dignidade humana (Brasil, 1988).

Para Hack e Rostirola (2024), os avanços mais significativos das constituições anteriores, no campo da educação, relacionam-se ao fato de ela se estabelecer como um direito de todos, bem como "o ensino gratuito e obrigatório, a incumbência da União em estabelecer as diretrizes da educação nacional e a preocupação com a aplicação de percentuais dos impostos, destinados à educação" (p.8).

Mas é somente a partir da promulgação da CF de 1988 que as discussões relativas à garantia do direito a uma educação de qualidade

ganham um contorno de significativo destaque. Na ocasião, a educação passa a ser inserida no Título II – dos Direitos e Garantias Fundamentais - enquanto não apenas um direito social, mas o primeiro deles, disposto em seu Art. 6º (Brasil, 1988), tendo ainda dentre os princípios de constitucionalidade que regem o artigo 206, VIII, a garantia de um padrão de qualidade.

Por sua vez, o artigo 208, inciso VII, parágrafo 1º, destaca que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. Isto quer dizer que, por meio de ações do âmbito judiciário, qualquer cidadão pode cobrar do Estado uma atuação plena em torno de práticas educacionais que promovam, de fato, a qualidade.

Em que pese o tratamento como direito público subjetivo, destacamos que o padrão de qualidade da mesma forma é um direito subjetivo, que deve ser materializado, ou seja, levado à concretude, saindo da esfera da previsão legal e chegando a cada aluno da educação básica, mediante ações concretas do Poder Público. Apenas o tratamento normativo, estabelecendo a educação como um direito social, garantia de padrão de qualidade e um direito público subjetivo, não garantem a sua efetividade social (Hack; Rostirola, 2024, p.9-10).

Em linhas gerais, na qualidade de princípio, a educação de qualidade deve estar envolvida na ação de todos os profissionais que, direta ou indiretamente, repercutem no sistema educacional brasileiro, em uma responsabilidade compartilhada que envolve desde aqueles que legislam até aqueles quem ensinam. Outrossim, deve orientar políticas educacionais que subsidiem um padrão de qualidade para todos os níveis de ensino do país (Brasil, 1988).

Oito anos depois, a referência à qualidade da educação também é destacada em outro marco legal da educação no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, Lei n. 9.394/96, prevista no artigo 22º, inciso XXIV, da Constituição Federal.

Em seu artigo 3º, indica-se que o ensino, no Brasil, será norteado por diversos princípios, dentre os quais está presente a garantia do padrão de qualidade (Brasil, 1996).

Todavia, é importante ressaltar que este artigo não chega a delimitar objetivamente como se caracterizaria este padrão de qualidade, deixando de forma imprecisa a sua definição como, ainda, a fundamentação de seus critérios avaliativos.

Adiante, a questão do padrão de qualidade é retomada no artigo 4º, destacando ser dever do Estado a garantia de padrões mínimos de qualidade do ensino, assim definidos em seu inciso IX:

(...) definidos como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem adequados à idade e às necessidades específicas de cada estudante, inclusive mediante a provisão de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos apropriados. (Redação dada pela Lei nº 14.333/2022).

Novamente, insta salientar que a definição dos padrões mínimos aqui apresentados esbarra em um caráter subjetivo ao propor “insumos indispensáveis para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”, sem deixar claro se a responsabilidade de definir tais insumos deveria ser atribuída às redes de ensino.

De todo modo, a Lei 9.394/1996 tem uma grande importância na medida em que reafirma o direito de todos à educação, assim como norteia a Educação Básica no Brasil, ampliando o acesso à educação, garantindo maior autonomia às instituições de ensino, buscando a valorização da área e estabelecendo deveres a serem cumpridos (Brasil, 1996).

É ainda a LDB que cria as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs que, apesar de regulamentarem matrizes de currículos a nível nacional, possibilitam alguma autonomia dos professores ao seu cumprimento, do mesmo modo que incitam a reflexão para a criação, execução e avaliação do Projeto Político Pedagógico - PPP das escolas (Brasil, 1996).

O PPP é apontado pela LDB nº 9394/96, em seu art.12, inciso I, como um dos meios de viabilizar a escola enquanto ambiente democrático, com qualidade de ensino e a participação coletiva (Brasil, 1996).

Desta maneira, a concepção de PPP é pautada na própria razão de ser das escolas, isto é, buscando abarcar as suas singularidades e a dialogicidade

entre seus profissionais, alunos e entorno social, de modo a favorecer uma participação autônoma e interdisciplinar.

Para Veiga (1998), trata-se de um objeto que transcende o cumprimento de metas estabelecidas por autoridades na educação, presentes nas esferas administrativas superiores, e entra em consonância com a premissa de romper com zonas de conforto e/ou períodos de instabilidade nas ações e relações dos atores escolares.

O PPP possibilita uma discussão permanente acerca de como os problemas da escola podem ser superados a partir de uma estruturação de funcionamento que torne indissociável a intencionalidade pedagógica e os compromissos social, econômico e cultural estabelecidos majoritariamente por seus componentes (Lück, 2008).

Daí o seu caráter político, consubstanciado na busca de formação de um tipo de indivíduo capaz de exercer a sua cidadania com criticidade, autonomia, respeito e criatividade; por sua vez, apresenta o caráter pedagógico na medida em que fomenta atividades e mudanças capazes de atender a uma relação de ensino e aprendizagem significativa, contando ainda com redes de apoio na escola e na sua comunidade (Lück, 2008; Veiga, 1998).

Por fim, a avaliação se constitui como um processo dinâmico para se colocar em prática o PPP, uma vez que é imprescindível o conhecimento das influências de uma determinada realidade social, sejam problemáticas ou aspectos que se relacionam a proposições necessárias para a oferta de um ensino de qualidade e capaz de propiciar uma formação para a cidadania. Por isso mesmo, a avaliação “do ponto de vista crítico, não pode ser instrumento de exclusão dos alunos provenientes das classes trabalhadoras” (Veiga, 1998, p.11).

Tais considerações se fazem imprescindíveis para que o contexto dos sistemas de ensino, sob influência da globalização e da agenda neoliberal sobre a educação, e ainda no que isso implica na reestruturação produtiva, além da introjeção e reprodução de seus valores ideológicos, sejam desconstruídos e possamos vislumbrar a reestruturação de uma sociedade mais justa.

O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei n. 10.172/2001, com duração plurianual de diretrizes e metas para a educação, obteve a sua aprovação no ano de 2001. Instituído pela CF de 1988, em seu artigo 214, verifica-se em meio a seus objetivos a melhoria do ensino na abrangência de todos os seus níveis.

Embora tenha sofrido vetos presidenciais do então presidente Fernando Henrique Cardoso, o PNE incorporou elementos de uma luta histórica em defesa de uma educação democrática e de qualidade, ainda que, em sua versão final, prepondere a responsabilidade dos estados e municípios frente as de âmbito da União.

Seu objetivo de maior vulto era oferecer aos públicos infanto-juvenis e adultos condições de acessibilidade e permanência nas escolas públicas do Brasil. Após a chegada de Luiz Inácio Lula da Silva à presidência da república, dois anos depois, em 2003, há uma reorientação do plano para expandir a educação pública de qualidade.

Ainda que o PNE não detalhe ou defina o conceito de qualidade, bem como seus critérios, sinaliza a necessidade de oferecer uma educação à altura dos países desenvolvidos. E, assim, são estabelecidas um conjunto de metas e objetivos necessários para o estabelecimento dessa educação, direcionadas às instâncias federativas e suas redes de ensino.

Em 2007, foi lançada pelo Ministério da Educação outra política governamental que se debruça sobre a qualidade da educação foi lançada: o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE.

Este plano executivo se associa a mais de 40 programas direcionados à educação básica, superior, profissional e alfabetização e, ainda, em sua composição, apresenta 30 ações direcionadas a uma amplitude de aspectos educacionais em seus níveis e modalidades (Brasil, 2007a), foi amplamente divulgado na mídia e contou com grande aprovação popular.

Isso se deu, sobretudo, como aponta Saviani (2007) pelo clamor popular, reivindicando ações governamentais para que o Brasil investisse na qualidade da educação e acarretasse uma melhora no desempenho dos alunos nos índices de avaliações nacionais e internacionais.

Suas diretrizes, nesta perspectiva, segundo Hack e Rostirola (2024), acabam por ressaltar os modelos de políticas educacionais desenvolvidos nos anos 1990 em relação a questões relativas à gestão, avaliações e distribuição de recursos financeiros.

Essas questões, aludidas anteriormente, sedimentam-se ao passo que os dados do SAEB - calcado majoritariamente na racionalidade técnica das avaliações externas - passam a subsidiar o financiamento dos entes federados e respaldar suportes técnicos do MEC aos sistemas de ensino (Brasil, 2007a).

Também é importante assinalar que a constituição desses elementos no PDE acaba gerando “uma cadeia de responsabilização pela qualidade do ensino” (Brasil, 2007a, p.25) que perpassa os gestores, professores, políticos, dentre outros.

Por fim, é apropriado destacarmos que, mesmo sendo evocado de forma reiterada, a qualidade da educação para o PDE está diretamente vinculada aos scores obtidos na Prova Brasil e IDEB, conforme ilustra o artigo 3º do Decreto n. 6.094/2007.

No mesmo ano, temos a aprovação da Lei n.11.494 de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e Valorização do Magistério – FUNDEF, criado em 1996.

Constituído por vinte e sete fundos, sendo 26 deles estaduais e um do Distrito Federal, financiados sobretudo pelas contribuições de estados e municípios pelas arrecadações do Fundo de Participação dos Municípios – FPM, do Fundo de Participação dos Estados – FPE e do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços – ICMS; e complementados pela União no asseguramento de uma educação básica de qualidade mínima (ainda que não explicita a quais insumos estaria relacionada), em caso de insuficiência de recursos.

O FUNDEB, em relação ao FUNDEF, ainda, amplia o financiamento da educação, abarcando todas as etapas da educação básica, e não mais de forma restrita ao ensino fundamental (Brasil, 2007b).

Já no ano de 2010, não podemos deixar de mencionar uma resolução que aborda a questão da qualidade da educação, no caso, a 04/2010, que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica – DCNEB: um conjunto de normas que orientam e regulam a organização dos currículos escolares e das redes de ensino da Educação Básica.

As DCNEB, neste sentido, atualizam as DCNs, servindo de referência fundamental para a construção de projetos pedagógicos nos espaços escolares e para a forma como os sistemas de ensino se estruturam. Ou seja, de modo que garantam aos estudantes um processo formativo compatível com princípios e objetivos destacados em cada etapa de ensino.

As DCNEB, no parecer 07/2010, como observam Hack e Rostirola (2024, p.15), oferecem um avanço em relação à menção da educação de qualidade, cabendo distinguir que não se trata de qualquer qualidade, mas uma comprometida em transcender formulações lineares sem contextualizações com fatores internos e externos que influenciam a escola:

Garantir o acesso e a permanência com sucesso dos alunos na escola, reduzir a evasão, a retenção e a distorção de idade/ano/série, financiamento adequado, assim como conhecer os interesses da comunidade escolar, possuir um Projeto Político-Pedagógico construído e assumido pela coletividade e a valorização dos profissionais da educação são alguns dos aspectos que, segundo as diretrizes, devem ser observados em um projeto de qualidade socialmente referenciado.

Em 2014, é lançado um novo Plano Nacional de Educação - PNE, Lei n. 13.005/2014, estando a melhoria da qualidade da educação prevista em suas diretrizes e apresentando uma meta própria, especificamente a de número sete (Brasil, 2014).

A meta 7 tem como objetivo *fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem* (Brasil, 2014), vinculando-se diretamente com o aumento das médias nacionais para o IDEB.

Além do estabelecimento da meta 7, o documento lista uma série de estratégias que visam à promoção da qualidade da educação, dentre as quais destacamos duas delas pelo seu teor contraditório e/ou divergente.

A estratégia 7.4 recomenda a formação de processos auto avaliativos nas escolas da educação básica, de modo que fomentem um planejamento pedagógico compatível com a constante melhoria da qualidade da educação e o fortalecimento da gestão democrática, bem como privilegiem a formação continuada dos professores. Ou seja, trata-se uma concepção da educação de qualidade socialmente referenciada.

Por sua vez, na estratégia 7.32 há a recomendação do fortalecimento do sistema nacional de educação a partir da articulação com os sistemas estaduais da educação básica, passando pela integração das redes de ensino dos municípios na orientação de políticas públicas e organizações pedagógicas. O que revela uma concepção de qualidade da educação intrinsecamente associada a resultados de avaliações em larga escala, as quais induzem as práticas dos professores em sala de aula e o estreitamento dos currículos.

Assim, encerramos os destaques dentre os marcos regulatórios que fazem menção à educação de qualidade, no âmbito brasileiro, com o PNE de 2014. Esta opção metodológica se faz presente ao nos darmos por satisfeitos acerca do contraponto lançado ao término do capítulo um, trazendo uma série de aspectos que indicam, legalmente, desafios muito mais amplos ao âmbito da escola pública e da educação básica do que aqueles ecoados por *think thanks* e incorporados por caudais eleitorais à extrema direita do espectro político.

Além disso, iremos nos debruçar no próximo capítulo a respeito de como a ofensiva da extrema direita ganha contorno de guerra cultural no Brasil, em uma busca implacável pela consolidação de suas opiniões em detrimento da liberdade de expressão do *outro*. Ou seja, uma lógica de “nós contra eles” que invalida o pluralismo de ideias e valores democráticos essenciais para o fortalecimento de uma educação de qualidade.

3.3. A educação de qualidade enquanto um processo: desafios à vista

Antes de qualquer coisa, reiteramos que a educação de qualidade social não se constitui como um conceito fechado, conforme observado por Dourado, Oliveira e Santos (2007). Ao contrário: os fatores contextuais e estruturais que o envolvem apresentam uma continuidade de transformações e novas exigências dos atores escolares, conferindo-lhe complexidade e constantes considerações.

Os autores nos conferem a perspectiva de que o debate em torno da qualidade da educação deve compreender as determinantes que a envolvem, tais como questões relacionadas à organização dos sistemas de ensino, modelos de gestão educacional, ao currículo, às condições nas unidades de trabalho, ao incentivo à formação continuada, à remuneração dos profissionais da educação, dentre outras.

Nesta compreensão, há dimensões que envolvem diretamente a qualidade da educação, sendo elas as intraescolares e extraescolares, aqui diferenciadas pelos autores em quatro níveis e dois níveis, respectivamente.

O primeiro nível (o espaço social) das dimensões extraescolares corresponderia, em geral, à consideração de questões socioeconômicas e culturais que influenciam o processo de ensino-aprendizagem; a geração de políticas públicas e projetos escolares no combate a problemas estruturais; gestão escolar participativa e promotora da diversidade sociocultural e do desenvolvimento integral dos estudantes; ações e programas voltados a aspectos motivacionais da permanência dos estudantes e sua participação ativa no processo de aprendizagem (Dourado, Oliveira; Santos, 2007).

Por sua vez, o segundo nível (obrigações do Estado) se vincula à questão dos direitos sociais dos cidadãos e seu cumprimento pelo Estado, na forma de ampliar a obrigatoriedade da educação básica; definição de padrões de qualidade e equidade nos processos de acesso e permanência; definição de diretrizes nacionais; implementação de um sistema avaliativo capaz de orientar as gestões educativas quanto às melhorias dos processos de aprendizagem; desenvolvimento de programas que suplementem os entes federados de

acordo com suas especificidades - materiais didáticos, alimentação, transporte, tecnologias, segurança etc. (Dourado, Oliveira; Santos, 2007).

Em relação às dimensões intraescolares, temos como primeiro nível o Plano do sistema – condições de oferta do ensino, envolvendo questões relativas à infraestrutura das escolas na promoção de um ambiente acolhedor e propício à realização de atividades pedagógicas, recreativas, sociais, esportivas etc.; suporte de laboratórios, brinquedotecas e bibliotecas a sua comunidade escolar; acessibilidade e atendimento especializado para pessoas com deficiência; dentre outros (Dourado, Oliveira; Santos, 2007).

Seu segundo nível constitui O plano da escola – gestão e organização do trabalho escolar, relativo a uma estruturação organizacional de acordo com as especificidades do trabalho pedagógico e os objetivos da instituição; acompanhamento e avaliações dos programas escolares; gestão democrático-participativa; PPP com participação coletiva e adequado aos fins sociais e pedagógicos da instituição; profissionais capacitados etc. (Dourado, Oliveira; Santos, 2007).

O terceiro nível se apresenta como O plano professor – formação, profissionalização e ação pedagógica, terceiro nível, reiterando necessidades fundamentais ao exercício da profissão docente. Entre seus aspectos, destacam-se: uma qualificação compatível ao perfil do profissional; condições financeiras que permitam a dedicação a uma única escola; ofertas de ingresso e condições de trabalho compatíveis com a sua valorização; plano de carreira; carga horária que contemple reuniões pedagógicas, atendimento aos pais, dentre outros aspectos (Dourado, Oliveira; Santos, 2007).

O quarto nível indicado como O plano do aluno, acesso, permanência e desempenho escolar – implica às condições de acesso e permanência dos estudantes; interesse pela perspectiva da qualidade da educação dos estudantes e de seus pais e/ou responsáveis, de modo a despertar seu engajamento no processo educativo; avaliações pautadas no aperfeiçoamento da aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes etc. (Dourado, Oliveira; Santos, 2007).

Nesse sentido, as proposições dos autores se projetam na contramão daquilo que Nardi (2023) aponta sobre a concepção de qualidade da educação

que acabou sendo, de modo geral, oficializada no Brasil, a qual “estampa o imperativo da produção de resultados, marca indelével da política educacional identificada com a racionalidade técnica a partir do neoliberalismo” (p.35).

Ou seja, trata-se de uma oficialização da perspectiva arraigada naquilo que se denomina por “regulação de resultados”. O que implica, por sua vez, em uma forma de regular a qualidade da educação a partir do imediatismo de resultados através dos quais os sistemas escolares são avaliados, cumprindo metas determinadas de forma vertical.

Frigotto (2003) e Arroyo (2013) reiteram que, em sua composição, o campo da educação é marcado pela amplitude das relações sociais e, por isso mesmo, constitui um território em disputa, no qual pode haver esforços para a preservação ou modificação de tais relações. Em decorrência direta disto, trata-se de um campo permeado por disputas hegemônicas, posições políticas e contradições que, ainda, repercutem as concepções de qualidade da educação.

Destarte, o debate em torno da qualidade social da educação, ainda no início dos anos 1990, como mencionamos anteriormente, ganhou impulso pelo ensejo popular de democratização do país, que passara por décadas de regime militar e cerceamento da liberdade; e de outro o debate por uma educação de “qualidade total”, “difundida a partir do meio empresarial, segundo o qual a educação deveria se ajustar às demandas do mercado” (Nardi, 2023, p.36).

Em boa medida, o lastro histórico do debate que tem em conta o tema da qualidade social da educação, processado na correlação com ideais de transformação social no País, pode ser dimensionado com base em pautas e discussões que se processaram nos Congressos Nacionais de Educação (Coned), nos anos de 1990 e princípio dos anos 2000 (p.36).

Para Freitas (2018), as avaliações de caráter externo não deveriam seguir a primazia das premiações e punições, mas, antes de tudo, impulsionar o direcionamento e redirecionamento de políticas educacionais, promovendo ações reflexivas com ampla participação popular dentro das escolas. Ou seja, caberia às escolas a proposição de estratégias capazes de fortalecerem sua

autoavaliação institucional, uma vez validados os resultados dessas avaliações.

Como consequência deste empenho, haveria o fornecimento de informações imprescindíveis para a reestruturação do seu PPP, bem como a definição de desafios a serem superados, condizentes com a complexidade que envolve uma educação de qualidade socialmente referenciada, cujos padrões também deveriam ser eleitos forma coletiva e participativa. Como analisa Freitas (2018):

(...) em vez de avaliar as escolas, elas devem avaliar as próprias políticas públicas dos governos, de forma amostral, combinando-as com outros processos de avaliação e apropriação no interior das escolas (...) que retratem especificidades e garantam a diversidade cultural. O poder de mudança na escola não está nas avaliações externas. Está nos atores da organização escolar e de sua comunidade local (p. 132).

Garcia, Algebaile e Morais (2023), em concordância com Freitas (2014), sinalizam um movimento das reformas empresariais da educação no que diz respeito à precarização do trabalho docente como forma de angariar maior controle sobre ele.

A forma como essa precarização se dá é compreendida da seguinte forma: primeiro o professor perde de seu ponto de vista ao seguir apostilas que prescrevem aquilo que deve ser realizado; quando o compromisso ético com a qualidade da educação se reduz a premiações baseadas em parâmetros eternos às escolas; em programas de plataformação do ensino, dissociando o trabalho docente de promover a adequação dos processos pedagógicos ao ritmo com o qual os alunos aprendem.

Todos esses mecanismos cerceiam os limites da qualidade educacional, enquadrando-a na lógica minimalista do mercado. A avaliação, distante de se constituir em mecanismo de melhoria qualitativa do trabalho escolar, constitui-se meio de legitimação da desigualdade e da meritocracia, de responsabilização profissional, de subordinação da educação

às demandas do capital e de precarização do trabalho do professor (Garcia; Algebaile; Morais, 2023, p.50).

Nos Estados Unidos da América, esses princípios foram implementados nas escolas, inicialmente, no governo de George W. Bush, utilizados como modelo de boa gestão e expandido ao sistema nacional de educação, ainda que seus dados apresentassem aspectos tendenciosos. Dentre seus principais aspectos, podem ser elencados: uma educação não mais associada a questões sociais, mas estritamente gerenciais; e a minimização de fatores externos, como as condições de vida das crianças e seus reflexos na educação (Freitas, 2018).

Esta concepção de sociedade corrói a escola como uma instituição social, alterando a concepção de educação e a própria política educacional. Operando em redes difusas, o neoliberalismo constrói um vetor em direção a essa concepção de organização social que tem por base a privatização dos espaços institucionais do Estado – ele mesmo, agora, visto também como uma grande empresa (Freitas, 2018, p.49).

O autor ainda ressalta que essa interdição a aspectos estruturais do processo formativo se associa diretamente a uma “concepção depreciativa que o neoliberalismo tem do serviço público e do magistério, que se expressa no desejo de ‘tornar o professor (e a escola) o único responsável’ pela aprendizagem” (p.37). Realizado, portanto, o processo de identificação do professor e dos gestores pelo “fracasso” no desempenho dos alunos em avaliações de larga escala, cumpre-se formular políticas de responsabilização.

Embora a culpa pelo “fracasso” escolar recaia principalmente nos ombros dos professores – muitas vezes com o apoio de uma mídia – a pressão exercida sobre os gestores acaba impelindo-os a procurarem, com maior frequência, consultorias. Ou seja, introduz-se desse modo nas escolas públicas soluções privatizantes (Freitas, 2018).

Estas ações são fundamentais para, em primeiro lugar, criar um mercado inicial através de terceirização das escolas públicas – visando a constituição do futuro mercado de vouchers – e, em segundo lugar, colocar em prática um processo de destruição das redes públicas pela transferência dos recursos públicos para as empresas terceirizadas contratadas para operar escolas públicas, subfinanciando as públicas e derrubando sua qualidade (Freitas, 2018, p.34).

Como aponta Silva (2009), os atuais desafios à educação pública e, por extensão a educação básica, não devem se limitar à garantia de acesso à escola, mas, sobretudo, ampliarem-se em direção a sua permanência com a garantia de uma qualidade social.

Para a autora, é necessário o rompimento com a concepção de “qualidade educacional” do Banco Mundial e outras agências multilaterais ligadas ao Consenso de Washington, que limita a educação “a resultados a serem avaliados por meio de índices de desempenho e de rendimento escolar dos alunos e das escolas” (p.222). Deste modo, em concordância com Dourado Oliveira e Santos (2007), tanto fatores internos quanto externos devem ser levados em consideração na maneira como podem contribuir com a consolidação de referências da qualidade da educação escolar.

Dentre os determinantes externos, Silva (2009) lista quatro grandes grupos, sendo eles:

1. Fatores socioeconômicos (a estrutura das residências dos alunos, as ocupações dos responsáveis, renda domiciliar, a conciliação entre trabalho e estudo, locomoção à escola, dentre outros);
2. Fatores socioculturais (escolaridade dos pais e/ou responsáveis, incentivo à leitura, espaços de inserção social da família, preenchimento do tempo livre, expectativa da família em torno dos estudos etc.);
3. Financiamento público adequado (previsão e execução de recursos, decisões em conjunto acerca dos recursos disponíveis da escola, processos de transparência financeira e afins);

4. Compromisso dos gestores centrais (boa formação do corpo docente e dos profissionais da educação, incentivo de ingressos via concurso público e formação continuada, plano de carreira e outros.).

Por sua vez, para Silva (2009), os fatores internos se traduzem a partir de alguns desses elementos vivenciados no interior da escola: a forma como se organiza o trabalho pedagógico e a gestão escolar; a construção de projetos; a participação das famílias no processo formativo dos filhos; a efetivação de políticas inclusivas; o respeito à diversidade; a qualidade dos diálogos interpessoais; o funcionamento dos conselhos escolares etc.

Adiante, a autora suscita a importância de um trabalho pedagógico capaz de reconhecer as potencialidades dos estudantes; estimular atitudes responsáveis e colaborativas; estimular a criticidade nas discussões de temáticas atuais; propiciar a criatividade bem como as produções artísticas nas mais variadas manifestações; valorização da cultura e viabilização do seu acesso, dentre outros.

Entendemos que o bom trabalho pedagógico é aquela atividade intencional que acontece na escola, que possibilita as relações de aprendizagens entre sujeitos, orientadas pela ética profissional; é aquele que se alcança por meio de atividades voltadas para produção de ideias, de concepções, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades. A educação de qualidade social implica, pois, assegurar a redistribuição da riqueza produzida e que os bens culturais sejam socialmente distribuídos entre todos (Silva, 2009, p. 225).

Bertagna, Sordi e Lara (2024) realizaram uma pesquisa, baseando-se nas proposições de Silva (2009) em torno dos determinantes externos e internos, que apresenta indicadores da qualidade da escola pública de acordo com as contribuições de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma cidade do interior paulista.

A percepção dos 1.169 estudantes que responderam ao seu questionário, em relação aos determinantes externos, demonstraram a predominância dos seguintes aspectos: infraestrutura, alimentação e financiamento. Em se tratando dos determinantes internos, ganharam maior

ênfase a organização da escola, as práticas pedagógicas, os valores (respeito e igualdade) e as relações interpessoais (Bertagna; Sordi; Lara, 2024).

Para as autoras, os aspectos destacados indicam a potencialidade do engajamento dos alunos na reflexão da qualidade social da educação, além de fornecer subsídios de suma importância para a reflexão das múltiplas perspectivas que envolvem a construção desta mesma qualidade.

O posicionamento dos alunos ratifica o olhar para além do que as políticas educacionais têm avaliado e produzido como qualidade da educação na direção de processos formativos que referendem o direito à formação humana e sua multidimensionalidade e a complexidade que envolve a educação escolar (...) (Bertagna; Sordi; Lara, 2024, p.15).

As autoras, em concordância com Freitas (2012), observam que, em contraposição às avaliações em larga escala, as proposições de avaliações democráticas e qualitativas se constituem enquanto uma valiosa premissa para o engajamento dos alunos na defesa de uma educação de qualidade social; e ainda lhes possibilita “participar dos rumos e dos fins do processo de ensino e aprendizagem promovido pela escola” (p.16).

Freitas (2018), por sua vez, desenvolve algumas proposições para a resistência daqueles comprometidos com uma educação de qualidade, dentre as quais nos parecem apresentar maior relevância as seguintes:

- A participação constante das universidades e centros de pesquisa na análise de relatórios de *think thanks* e fundações que buscam legitimar propostas da reforma empresarial na base da “política com evidência”, isto é, centrando-se em soluções empresariais que são exaltadas como verdades definitivas. Desta forma, a partir do dos seus pressupostos científicos e rigor metodológico, pesquisadores poderiam validá-los ou invalidá-los;
- O fortalecimento das escolas junto ao seu entorno, seja com pais e/ou responsáveis, bem como com a comunidade em geral, de modo a fortalecer uma gestão democrática, capaz de recuperar a circulação de

informações entre os atores escolares e propiciar a pluralidade de ideias;

- A exposição das contradições das políticas atreladas à reforma empresarial da educação e seus efeitos nocivos para o magistério e o processo formativo dos estudantes. Ainda que as universidades forneçam seu conhecimento valioso para o desvelamento das intenções dessa reforma, o real confronto deve se dar no âmbito escolar, sendo *sistematizado e organizado com o apoio dos sindicatos dos professores e com as organizações estudantis. É para isso que eles servem e é por isso que são tão odiados pela política neoliberal ao redor do mundo* (p.138).

4. A OFENSIVA DA EXTREMA DIREITA

4.1. Guerras culturais

Rocha (2023) avalia que a expansão transnacional apresentada pela extrema direita, na qual se inclui o bolsonarismo, está indissociavelmente relacionada à “relativa incapacidade do campo progressista em entender o alcance radical das mutações provocadas pelo universo digital no mundo da política” (p.17).

Destarte, questiona o motivo de sua hesitação em explorar os espaços digitais para a realização de discussões concernentes à política. Para o autor, o campo progressista falhou ao manter-se desconectado de importantes dinâmicas geradas junto à digitalização das mais variadas esferas cotidianas.

Isso acarretou, no Brasil, a vitória da extrema direita, que conseguiu instrumentalizar o manuseio do universo digital e, acima de tudo, adotar a lógica das redes sociais, inserindo-a no âmbito dos pleitos políticos.

A finalidade da conversão do engajamento das redes digitais para a esfera pública resulta na despolitização da sociedade em geral, convertida em alvos de narrativas falaciosas e teorias conspiratórias, invalidando as possibilidades de debates pautados por fatos.

É nesse contexto que as guerras culturais se tornaram a “mais eficaz máquina eleitoral das décadas iniciais do século XXI” (Rocha, 2023, p.18). Guiadas, em geral, pela apropriação das pautas de costume, seus artifícios tendem a ser analisados sem a devida seriedade e/ou caricaturizados pelo campo progressista, resultando daí, em boa medida, o seu êxito.

Melo e Vaz (2021) indicam que o surgimento do conceito de “guerra cultural” se deu com a publicação do livro “The Struggle To Define America”, em 1991, pelo professor de sociologia James Hunter:

O sentido imediato do conceito é a existência de conflitos morais. Hunter destaca as disputas em torno ao aborto, à posição da mulher na família e na sociedade, à sexualidade, aos direitos do que hoje chamamos população LGBTQI+, ao financiamento público de projetos culturais e exposições artísticas, à separação entre Igreja e Estado, ao multiculturalismo, às cotas para minorias nas universidades, ao cânone dos autores ocidentais no ensino universitário, ao

politicamente correto e ao currículo das escolas primárias (Melo; Vaz, 2021, p.7).

Em seguida, observam que suas múltiplas temáticas possuem a culminância de dois elementos. O primeiro se relaciona ao modo como esses conflitos de ordem moral são estabelecidos. Há, nesta linha de raciocínio, uma mudança moral com ampla repercussão, podendo ser expressa nos direitos concedidos às minorias, por exemplo; simultaneamente, ocorre uma reação conservadora. Já o segundo vincula o conceito a características da política e cultura do seu país. Isso se daria da seguinte forma: frente à influência da religião na moralidade estadunidense, um processo de secularização poderia denotar uma mudança. Nesta perspectiva, a questão do direito reprodutivo da mulher poderia caracterizar uma guerra cultural.

Para Rocha (2023), a guerra cultural na esfera pública funciona à maneira de uma fábrica, produzindo inimigos imaginários em série através de narrativas marcadas pela polarização. Em virtude disso, a militância da extrema direita é constantemente excitada na teia associativa de ações políticas e engajamentos análogos aos do universo digital.

O paradoxo disso é que a despolitização promovida pela extrema direita converte “o ato político a razão de ser do dia a dia da militância conectada o tempo todo em múltiplos grupos de WhatsApp, em diversos aplicativos e numa miríade de canais do Youtube” (p.19). Contudo, trata-se de um engajamento que reduz a amplitude da política a questões individuais, uma vez que “o social é visto como uma fantasmagoria ‘comunista’ – uma pedra no meio do caminho do empreendedorismo” (p.20).

A eleição de Jair Bolsonaro, em 2018, é um exemplo unívoco das narrativas polarizadoras e da deflagração de um curto-circuito no sistema político a partir do seu consequente descompromisso com dados factuais. Como resume Rocha (2023, p.21-22):

“Kit gay” (inexistente), “mamadeira erótica” (imaginária), “ideologia de gênero” (forjada), “ameaça comunista” (risível) – enfim, o arsenal de narrativas polarizadas, difundidas num alcance e numa celeridade inéditos na política brasileira,

fabricou o fenômeno-produto Bolsonaro, que, em 2018, criou um autêntico tsunami eleitoral.

Melo e Vaz (2021) reiteram que as guerras culturais modificam profundamente o modo como se realiza a política. Antes, havia um consenso nas teorizações clássicas das ciências políticas de que, durante as eleições, era imprescindível a um candidato angariar os votos de eleitos ao centro do espectro político (onde se encontra a maioria) por meio de discursos moderados. A partir das guerras culturais, sobretudo em se tratando de candidatos conservadores, torna-se possível consagrar-se vencedor “através da produção de conflitos morais e por forçar os moderados à radicalização, tanto pela falta de alternativa, quanto pela estigmatização do inimigo” (p.12).

Esse novo modo de fazer política tem a seu favor a disseminação massiva de *fake news* e teorias conspiratórias que trazem vantagens imediatas nos embates com os adversários. Como substrato do processo de desinformação, prevalece o cinismo de militantes que pouco se importam com as revelações e/ou as consequências daquilo que divulgam, contando com a grande probabilidade da sua impunidade. Como pontua Rocha (2023), a justiça eleitoral, tanto a nível nacional como internacional, permanece analógica em sua preponderância. E, desta maneira, os crimes digitais têm compensado frequentemente.

4.1.2. Mídiosfera extremista

Na elaboração de inimigos imaginários, a guerra cultural encontra na retórica do ódio a sua principal ferramenta de engajamento da militância. Aliada à constante presença das redes sociais e do universo digital no cotidiano das pessoas, propicia-se a criação da mídiosfera extremista, caracterizada por Rocha (2023) como um *verdadeiro ecossistema de desinformação*.

Neste espaço virtual extremado, que ainda conta com o direcionamento de conteúdo dos algoritmos das *Big Techs*, a retórica do ódio passa a nortear toda uma fauna de narrativas distorcidas e teorias conspiratórias que buscam a

desumanização do *outro*, blindando a militância de qualquer abertura ao diálogo junto àqueles que não repetem seu credo.

Para o autor, a midiosfera extremista apresenta a composição de alguns elementos, sendo quatro deles associados à sua dimensão interna e a sua dimensão externa. Os elementos internos se interconectam numa perversa cadeia de desinformação, assim descrita:

(...) as tristemente célebres correntes de WhatsApp, que em 2018 tiveram um efeito avassalador na campanha presidencial e foram usadas com maestria pelo bolsonarismo; um circuito integrados de canais do Youtube, verdadeiro centro produtor de radicalização ideológica e de criação de teorias conspiratórias; as redes sociais, que até muito recentemente eram território, por assim, exclusivo da extrema direita; aplicativos como a TV Bolsonaro no Facebook ou Mano, cujo garoto propaganda era ninguém menos do que Carlos Bolsonaro. No interior dessa midiosfera circula sem interrupção um conteúdo audiovisual preparado com base em fake news e teorias conspiratórias (...) (Rocha, 2023, p. 34).

Para que esta cadeia de desinformações seja validada, no que implica em aumento da coerência interna de narrativas e teorias conspiratórias lançadas à militância, apresenta-se o quinto elemento da midiosfera extrema: “a ‘mídia amiga’ do lucro fácil gerado pela monetização do radicalismo” (p.35). É a partir da “mídia amiga” que, ao dar espaço público a apoiadores dessas narrativas e teorias de engajamento, que a crença da militância adquire ainda mais resistência a contestações.

A forma como esse fenômeno repercutiu nas eleições de 2018 é analisada com precisão por Melo e Vaz (2021). Durante a campanha de Bolsonaro, pulularam notícias falsas que aterrorizaram famílias acerca dos já referidos “kit gay”, “mamadeira erótica” e “ideologia de gênero”. O medo implantado na população de que seus filhos estariam a perigo nas escolas por pessoas de ideário degenerado, acabou levando grande parte dos eleitores a votarem *mais preocupados com tais questões do que com as tradicionais reivindicações por educação, saúde, transporte, emprego* (p.18).

Contudo, o limite de um projeto político que tem como base a guerra cultural é justamente o confronto com dados factuais. O que explica para

Rocha (2023) o passo seguinte da militância após ser tomada pela midiosfera extremista: a conversão de seita ou religião política, uma vez que passa a consumir apenas informações da bolha criada.

O efeito disso é a radicalização do impulso de eliminar simbolicamente o *outro* por meio de polarizações que interditam não só um debate plural de ideias, ou ainda um projeto que vise à superação dos problemas estruturais do país, mas até mesmo a adesão ao puro princípio de realidade.

O pacto de sujeição aos princípios da midiosfera extremista acaba levando a militância a uma espécie de dissonância cognitiva⁸ coletiva, segundo Rocha (2023). Na busca de justificarem crenças que não mais se sustentam com a realidade, os militantes passam a procurar novas “coerências” que as respaldem.

Uma vez estabelecido o passo da política enquanto seita, incorpora-se à militância o “terrorismo doméstico”, tão bem ilustrado nos ataques à liberdade de cátedra dos professores da educação pública, à autonomia das universidades públicas, à imprensa, à diversidade sexual, a manifestações de religiões afro-brasileira, dentre outros exemplos.

4.2. As cruzadas em defesa da família e dos bons costumes

Na guerra cultural, é comum a recorrência dos ataques aos professores, sobretudo os que atuam na escola pública, no sentido de integrarem supostamente uma grande parcela daqueles que disseminam a “ideologia de gênero”. Em consonância com teorias conspiratórias internacionais de base neoconservadora, acredita-se que as instituições escolares se converteram em espaços estratégicos para o estabelecimento de uma ideologia que vai na contramão da natureza humana, como aponta Junqueira (2019).

⁸ Conceito desenvolvido por Festinger (1957), o qual se refere a um conflito psicológico que resulta de crenças e atitudes ou comportamentos incongruentes mantidos simultaneamente. Com o intuito de diminuir esse desconforto, o indivíduo é levado a buscar justificativas plausíveis para as suas contradições internas ao invés de buscar a modificação de suas crenças ou comportamentos.

Partícipes de uma agenda global esquerdista, os professores descumpririam aquilo que está proposto nas bases curriculares a fim de deslegitimarem, através do seu vínculo com o “marxismo cultural⁹,” os pais dos estudantes em relação a sua educação moral, doutrinando-os com ideologias inversas aos valores da família (Hoeveler; Cardoso, 2022; Rocha, 2023).

O termo “marxismo cultural” se inspira em outra teoria da conspiração popularizada durante a ascensão do nazismo na Alemanha, a qual recebia a denominação de “bolchevismo cultural”. Em seu conspiracionismo, alegava-se que havia uma arte degenerada que, em seu íntimo, buscava deteriorar a família, a arte e a cultura, de modo geral, com valores revolucionários (Costa, 2020; Carnut; Regis; 2022).

A propósito do “marxismo cultural”, ele se propaga pelo Brasil por diluições do pseudofilósofo Olavo de Carvalho e de *think tanks* como o Instituto Milenium, Movimento Escola sem Partido e o Instituto Liberal, encontra fácil permeabilidade entre a extrema direita, em sua incapacidade de analisar os antagonismos socioeconômicos sem a dinâmica da criação de inimigos imaginários. Ou seja, a necessidade de ter um elemento externo ao exame de realidade que, de forma calculada pela midiosfera extremista, busca trazer mais coerência interna às suas narrativas.

Nessa perspectiva, os professores estão comprometidos com a corrosão das bases morais e culturais da sociedade, de modo a semear uma adesão espontânea à revolução comunista, que não mais precisará de combates militares para chegar ao poder, mas da aparelhagem do Estado para a realização de imposições ideológicas. A respeito da crença de que professores são corruptores da família, Junqueira (2019) pontua alguns lemas da guerra cultural da nossa extrema direita:

Alarmados, pais são convocados a se unirem em uma cruzada em “defesa da família” (referida sempre no singular), embalados em lemas como: “Abaixo a ideologia de gênero!”, “Salvemos a família!”, “Respeitem a inocência das crianças”,

9 Teoria conspiratória promovida pela extrema direita segundo a qual teóricos e intelectuais marxistas almejam destruir as bases morais da civilização ocidental a partir do controle de instituições culturais importantes.

“Meu filho, minhas regras!”, “Meninos vestem azul, meninas vestem rosa!”, entre outros (p.133).

Mas, afinal, a “ideologia de gênero” existiria ou não? Para Junqueira (2019) existe ela sim, mas sem aspas, tendo a assinatura da parte mais conservadora da igreja católica. Ou seja, não tem nada a ver com aquilo que o movimento feminista ou os estudos de gênero preconizam.

Trata-se, na verdade, de um neologismo emergido “sob os desígnios do Pontifício Conselho para a Família e da Congregação para a Doutrina da Fé, entre meados da década de 1990 e o início dos 2000” (p.134), no âmbito da elaboração de uma retórica antifeminista e antigênero consoante com a doutrina da complementariedade de Karol Wojtila (papa João Paulo II).

O pontificado do polonês foi marcado pela radicalização do discurso da Santa Sé sobre moralidade sexual. Ao fazer da heterossexualidade e da família heterossexual o centro de sua antropologia e de sua doutrina, o pontífice produziu uma teologia cujos postulados situam a heterossexualidade na origem da sociedade, e definem a complementariedade entre homens e mulheres no casamento como fundamento da harmonia social (Junqueira, 2019, p.134).

Também para Junqueira (2019), outro nome da igreja católica que merece destaque na propagação do discurso antigênero é o de Joseph Ratzinger, que mais tarde viria a se tornar o papa Bento XVI com a morte de Wojtila. Além de ter participado da construção da doutrina da complementariedade que integra a Teologia do Corpo, o cardeal alemão apresentou em diversas produções textuais um posicionamento contrário ao feminismo e à diversidade das orientações sexuais, chegando a afirmar em uma delas (“O Sal da Terra”, de 1996) que “o conceito de ‘gênero’ uma insurreição do homem contra seus limites biológicos” (p.135).

Nesse processo de construção do termo sintagmático e da sua retórica antigênero, formulada pela igreja católica, é então lançado, em 1997, o livro “O Evangelho perante a desordem mundial” do jesuíta Michel Schooyans, que possivelmente seja a primeira publicação que utiliza o termo “ideologia de gênero”. Junqueira (2018, p.467) acrescenta que há um capítulo inteiro neste livro reservado à exposição do que se acredita ser uma coligação ideológica do

gênero, envolvendo o *socialismo*, o *malthusianismo*, o *eugenismo* e o *liberalismo*.

Em síntese, acreditamos que esta aparente digressão em nossa pesquisa seja, na verdade, imprescindível para sublinharmos como a guerra cultural seleciona conteúdos estrategicamente, tendo o único intuito de mobilizar a militância, ainda que esta seleção não apresente a menor fidedignidade.

Ou ainda: este adendo nos permite dimensionar a incubação do autoritarismo em sua forma de considerar os valores culturais de uma forma homogênea, uma vez compartilhada pela maioria; ao passo que aqueles relacionados às minorias se convertem em desvios a serem combatidos, desqualificados, desumanizados e eliminados.

Diferentemente do sintagma retórico inventado pelos “defensores da família”, o conceito sociológico de ideologia de gênero (sem aspas) pode ser útil para identificar, compreender e criticar a naturalização das relações de gênero, as hierarquizações sexuais, a heterossexualização compulsória, a inculcação das normas de gênero, entre outras coisas. São exemplos de manifestações da ideologia de gênero o machismo, o sexismo, a misoginia, o heterossexismo, a transfobia, assim como a pugna religioso-moralista e antifeminista contrária à adoção da perspectiva de gênero nas políticas públicas (Junqueira, 2019, p.138).

Conforme explanado anteriormente em Rocha (2023), teorias conspiratórias e suas narrativas de engajamento político buscam criar uma atmosfera belicosa, permitindo o controle da opinião pública, o engajamento de apoiadores políticos e a eliminação da dissidência por meio da desqualificação do *outro*.

Sob um contexto que visa à regulação da criticidade nas práticas educacionais, abordaremos no tópico seguinte como os educadores passaram a servir de bode expiatório para que o seu trabalho fosse, cada vez mais, envolto de desconfiança junto à sociedade e, ainda, sujeito a um controle ideológico de viés conservador.

4.3. A falácia da neutralidade política na educação

Embora o surgimento do ESP tenha sido discutido no capítulo um desta pesquisa, na perspectiva da crítica política que tomava conta do país durante o segundo mandato da presidente Dilma Rousseff e subida ao poder de Michel Temer, com a eleição de Jair Bolsonaro, suas diatribes contra os professores da escola pública se ampliam ainda mais na midiosfera extremista.

Além disso, convém lembrar que o ESP não se limitou apenas a divulgar seu programa de propostas para a educação, baseadas em um anteprojeto de lei próprio. Ao contrário, disponibilizou modelos de outros anteprojetos contemplando as três esferas do poder público em seu *site* oficial. Essa estratégia virtual possibilitou que deputados e vereadores de qualquer parte do país reproduzissem suas propostas e as apresentassem em suas casas legislativas (Santos Júnior; Pinheiro; Sousa, 2023).

Esse movimento de materialização da censura da prática docente, aliada à subida ao planalto de um presidente de perfil autoritário, cuja família, inclusive, chegou anteriormente a se valer dos modelos de anteprojetos do site do ESP- Flávio Bolsonaro com o PL n.º 2.974/2014 e Carlos Bolsonaro com o PL. n.º 867/2014 –, acabou por impulsionar a formulação de alguns dos projetos de leis mais regressivos da história da redemocratização do Brasil: a liberação do *homeschooling* e o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - PECIM, sobre os quais iremos nos deter adiante.

No momento, destacamos que, com a anuência da “Mídia Amiga”, essa frente foi apresentada como um movimento espontâneo de defesa pela qualidade do ensino. Da mesma forma, foi palco de apoiadores que encorajaram alunos a denunciarem práticas de “doutrinação esquerdista”, deixando questões constitucionais de lado do debate.

Santos Júnior, Pinheiro e Sousa (2023), ao avaliarem o programa do ESP, defrontam-se com uma incongruência basilar no enquadramento dos professores enquanto potenciais corruptores dos valores dos pais e dos alunos, expondo-a da seguinte forma:

(...) sem fazer o devido contraponto de que esse mesmo docente já está submetido à orientação acadêmica de suas áreas de estudo e às normas educacionais, conforme a Lei n.º 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996), Lei n.º 13.005/2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014), os projetos políticos pedagógicos de cada instituição de ensino e outros documentos oficiais dos conselhos estaduais e das secretarias de educação.

Para Saviani (2018), a proclamada neutralidade da educação tem como principal intuito fomentar um idealismo inócuo de que é possível dissociar a educação da política. Aqueles professores que viessem a cair nessa astúcia conceitual estariam, na verdade, apenas moldando seus alunos a aceitarem sem resistência o *status quo* e suas condições de exploração socioeconômicas. E isto pode ser observado de forma clara nas legendas partidárias daqueles que assinam propostas similares, todos à direita na margem do espectro político. Ou ainda: no fato de Jair Bolsonaro ter nomeado apoiadores do ESP para desempenharem funções no MEC e em outros órgãos atrelados ao seu governo.

Sob a hegemonia capitalista, a mordida ao ato de ensinar precede em muito os projetos de leis inspirados no ESP. Como indicam Linares e Bezerra (2019), os salários baixos, as longas rotinas de trabalho e as condições precárias de trabalho nas escolas em que atuam, também constituem uma interdição à liberdade da prática docente. Consequentemente, para as grandes majorias, como é o caso do Brasil, também se interdita a possibilidade de uma educação de qualidade e transformadora.

A respeito das intencionalidades ocultas nos discursos do ESP, Garcia e Dias (2024) indicam que Miguel Nagib, seu fundador e porta-voz mais veemente na mídia, e em audiências públicas pela defesa da *neutralidade* da educação, esteve envolvido em três fatos curiosos que antecedem a grande projeção do movimento a partir da crise política instalada no segundo mandato da presidente Dilma Rousseff. Como detalham as autoras, Nagib não só esteve ligado ao Instituto Milenium, como também foi membro do Instituto Liberal e chegou até mesmo a publicar, em 2009, *um artigo intitulado “Por uma escola*

que promova os valores do Millenium”, no qual defendia que os preceitos liberais fossem difundidos nos estabelecimentos de ensino (p.9).

Os pressupostos lançados pelo ESP, como apontam Linares e Bezerra (2019), não se sustentam com a mais elementar retrospectiva histórica da educação no Brasil. Seu percurso de atraso e negligência para com a população, comum a nações que permanecem em uma estrutura político-econômica semicolonial, por si só é suficiente para refutarmos a alegação simplista de doutrinação comunista e preparação para a militância, em prejuízo da oferta de uma educação propriamente formal.

Embora instâncias jurídicas, a exemplo do Supremo Tribunal Federal - STF, já tenham declarado a inconstitucionalidade de projetos de lei ancorados no ESP, permanece inegável a sua influência dentro dos espaços neoconservadores, levando professores de todo o país a terem sua liberdade de cátedra questionada a ferro e fogo até o fim do governo Bolsonaro. A intensidade desses ataques pode ser dimensionada a partir de Linares e Bezerra (2019, p.129):

Munidos das técnicas das guerras culturais, os publicistas do Escola sem Partido escolhem, ou simplesmente criam, temas escandalosos para atacar. Não raro arguem com o texto bíblico a fim de estigmatizar o ensino das ciências. Preconceitos que ainda encontram eco na sociedade são mobilizados como aríetes do movimento, justamente pelo seu potencial de escandalizar e gerar indignação, especialmente contra professores.

Em suma, a atuação do ESP esteve alinhada a um movimento reacionário mais abrangente contra a diversidade cultural, os direitos sociais conquistados nas lutas populares e, conseqüentemente, uma escola pública de qualidade socialmente referenciada.

Sob a falaciosa batalha pela “neutralidade da educação”, como enfatizou Saviani (2018), seus apoiadores buscaram limitar a criticidade das relações de ensino-aprendizagem; formar futuros trabalhadores dóceis e de baixo custo para o mercado de trabalho; tolher a participação das camadas populares nas decisões políticas; implantar práticas pedagógicas que enfatizam valores das

esferas privada e familiar em oposição princípios científicos, laicos, humanísticos e democráticos etc.

4.4. As contrarreformas da Educação Básica

4.4.1. Base Nacional Comum Curricular

No caso da educação, sob o panorama neoliberal não conciliatório do governo Temer (2016-2018), tivemos algumas contrarreformas de impactos consideráveis processo formativo dos estudantes e do exercício docente. A começar pelo sintomático 2017, quando é homologada a Base Nacional Comum Curricular - BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (Brasil, 2017a), enquanto em 2018 se homologa o documento normativo para a etapa do Ensino Médio (Brasil, 2018).

Trata-se de um documento de caráter fundamentalmente economicista, contíguo à Teoria do Capital Humano (Schultz, 1961), que contou com uma ligação direta do setor privado com o CNE em seu processo de elaboração, a exemplo da Fundação Lemann, do Instituto Ayrton Senna e do Instituto Unibanco. Sua estrutura, baseada na ideia de habilidades e competências, atende a uma flexibilização da aprendizagem bastante disseminada pelas políticas neoliberais orientadas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE.

Por outro lado, como vimos no capítulo um, Michel Temer assume a presidência da república após o impedimento da presidente Dilma Rousseff em um contexto de ampla disseminação de discursos fusionados entre o neoliberalismo e o neoconservadorismo, que passam a ser incorporados e ecoados em grande medida pelo senso comum.

Nesse sentido, o problema da educação básica estaria intrinsecamente associado a professores que deveriam se comprometer com um bom desempenho técnico, e não com doutrinações político-partidárias empreendidas contra os estudantes.

Esses pressupostos vazios de sentido e de respaldo teórico-científico, no entanto, ultrapassam a esfera social e adentram até mesmo o processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, constituída como “objeto de uma ofensiva política de grande impacto por empresas e bancadas

parlamentares vinculadas a interesses religiosos e empresariais” (Ricci, 2019, p. 105). Isso a torna um exemplo contundente de como as agendas neoliberais e neoconservadoras podem se alinhar em benefício dos seus objetivos.

Macedo (2017), a partir da análise de temáticas adicionadas e excluídas na segunda versão da BNCC, demonstra a incorporação de demandas de cunho neoconservador, subentendendo o crescimento de sua influência no MEC em relação a sua primeira versão durante o governo de Dilma Rousseff.

Além disso, observa a atuação decisiva do então ministro da educação, Mendonça Filho, na mudança de interlocutores do MEC, distanciando-se categoricamente do debate com especialistas da Educação à medida que abria espaço para porta-vozes do empresariado e apoiadores de projetos educacionais ultrapassados.

A partir da terceira versão, as demandas conservadoras lançadas a BNCC por grupos como o ESP e a bancada evangélica do Congresso Nacional, já se mostram plenamente incorporadas, não havendo nenhuma referência à questão do gênero.

4.4.2. Reforma do Ensino Médio: desigualdade no acesso e na qualidade da formação

Também no governo Temer, tivemos a Reforma do Ensino Médio (Brasil, 2017b), estabelecida pela Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Essa reforma altera as leis nº 9.394/96 e nº 11.494/07, que regulam respectivamente a LDB e o FUNDEB.

Em relação a LDB, reformula-se a estrutura do ensino médio ao ampliar o tempo mínimo do estudante em ambiente escolar de 800 horas para 1.000 horas, além de definir uma nova organização em seu currículo; e acrescenta-se ao FUNDEB a formação técnica e profissional a níveis e modalidades previstos neste fundo (Brasil, 2017b).

Em outras palavras, os recursos destinados ao FUNDEB passam também a subsidiar unidades de ensino que ofertem uma formação técnica e profissional para estudantes que tenham concluído o ensino médio, desviando a sua finalidade de destinar recursos apenas à Educação Básica.

Por sua vez, amplia-se a porosidade entre as parcerias público-privadas no processo formativo de nível médio. Isso implica na possibilidade de o estudante cursar disciplinas previstas na BNCC em uma instituição pública e disciplinas do seu itinerário formativo em uma privada.

Não à toa, como observaram Delgado, Nascimento e Silva (2020), empresas voltadas a investimentos na área da educação como os grupos Kroton, Ser Educacional, Anima e Estácio tiveram suas ações valorizadas na bolsa de valores, logo após o anúncio da Reforma do Ensino Médio.

Em relação à contabilização de créditos estudantis, a reforma permite, em seu artigo 11, que parte de um curso seja contemplado pelo ensino à distância, o que pavimenta ainda mais o caminho para a geração de lucro empresarial.

A Reforma, ainda, afeta diretamente a formação inicial os profissionais da educação básica, uma vez que prevê a orientação dos currículos de licenciaturas tendo como base a BNCC (Brasil, 2017b). O que representa para nós uma afronta à autonomia das universidades e de outras instituições dedicadas ao processo formativo dos educadores, que realizam pesquisas sérias em torno de questões curriculares; e o esvaziamento das questões sociais e políticas inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, fundamentais a uma perspectiva de educação crítica e emancipadora.

Na prática, ao definir os conteúdos curriculares de maneira verticalizada e ao nortear avaliações quantitativas em grande escala, a BNCC acaba por restringir a possibilidade de os educadores trabalharem detidamente seus conteúdos extracurriculares, bem como exercerem seu trabalho com a garantia da pluralidade de ideias e concepções pedagógicas previstas pela CF de 1988.

Em resumo, aquilo que não for suficiente para prover uma boa avaliação no exame nacional, fatalmente poderá ser usado contra o professor para justificar o desempenho da sua escola (Kuenzer; 2017; Silva, 2018; Peroni; Caetano; Arelaro, 2019; ANFOPE, 2019).

Assim, a concepção de *práxis* é vilipendiada a favor do presentismo e do pragmatismo no contexto escolar e o professor convertido a uma espécie de tecnólogo da prática, enquanto os alunos são concebidos como indivíduos que se encerram dentro dos limites da sala de aula, sem contextos sociais, culturais

e econômicos a influenciar em suas trajetórias pessoais e necessidades de aprendizagem (Kuenzer, 2017; Corsetti, 2019).

A intencionalidade por trás da aprendizagem flexível é criar subjetividades alinhadas ao pragmatismo, presentismo e à fragmentação de um saber superficial, conciliados com as atuais necessidades de formação de capital humano para atender ao setor privado da economia. Sob esta ótica, os alunos da classe operária estarão aptos a desempenharem funções simples em seus futuros empregos, destituídos da possibilidade de intervenção crítica e criativa na realidade a sua volta. Ou seja, conformados com uma realidade naturalizada em seus mecanismos de exclusão (Kuenzer, 2017; Corsetti, 2019).

Perspectiva que ganha maior força de convencimento ao pensarmos na oferta de itinerários formativos no Ensino Médio (Brasil, 2017b). Vendidos como uma forma de os alunos transcenderem o conteudismo do ensino e atingirem sua própria autonomia no processo formativo, na verdade, assinalam a segregação social entre os filhos das classes dominantes e os filhos das classes dominadas.

Enquanto os primeiros poderão, de fato, escolher qual caminho seguir, em suas escolas particulares (asseguradas a ofertarem livremente quantos itinerários formativos quiserem) restará aos segundos cursarem os modelos que venham a ser ofertado pela sua escola pública. Ressalva: quando for possível, de fato, escolher, uma vez que não se consta nenhum mecanismo legal que venha a obrigar os sistemas de ensino a ofertarem todos os itinerários ou sequer mais de um.

O aluno irá se deparar com conteúdos simplificados, em sua formação instrumental, cabendo ao professor sanar dúvidas pontualmente, sem que venha a fomentar debates mais amplos acerca daquilo que é apresentado em sala de aula ou, ainda, uma avaliação mais ampla dos objetos destacados. Importa-se menos a qualidade prévia do conteúdo do que a adaptabilidade, em geral, dos estudantes (Kuenzer, 2017).

Convém destacar que, atualmente, a Lei 13.415/17 se encontra parcialmente revogada, havendo a instituição da Lei 14.945/24, a qual, dentre alguns aspectos, prevê um total de no mínimo três mil horas de formação geral

básica ao longo do ensino médio, de modo a garantir que as disciplinas de artes, literatura, educação física, filosofia, geografia, história, sociologia, biologia, química e física retornem ao currículo.

Embora seus conteúdos continuem definidos pela BNCC, as diretrizes curriculares terão revisão e os itinerários formativos ganharão novo delineamento, na forma de colaboração do CNE, as redes estaduais de ensino e especialistas das áreas de conhecimento que os compõem. Sua implementação prevê, em 2025, a abrangência da primeira série do ensino médio, em 2026, a segunda série e, em 2027, a terceira série.

4.4.3. Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares – PECIM

Ricci (2019) realiza um panorama a respeito de como a educação pública se tornou um alvo de diferentes interesses no país. Na década de 1990, passa a ser considerada como um mercado com grande potencial de lucro, atraindo diversas empresas à apropriação de recursos das redes públicas de ensino. Em seguida, os grupos empresariais expandem a sua atuação com o fornecimento de cartilhas, cursos de formação, programas educacionais e equipamentos cibernéticos. *Até que começaram a adquirir escolas particulares e praticamente definir a concepção curricular de muitas redes municipais de ensino* (p.105).

Uma vez conquistada pelos interesses de mercado, a educação pública passa a ser disputada em relação aos conteúdos que deveriam ser ofertados, como pudemos observar no contexto que envolve a elaboração da BNCC. Mas, para o autor, dentre as ações mais injustificadas da busca de controle das redes públicas de ensino, destaca-se a transferência de gestão das escolas a organizações militares.

Goiás, Distrito Federal, Roraima, Pará, Amazonas, Bahia, Santa Catarina, Ceará, Tocantins, Sergipe, Piauí. Estados da federação governados por partidos distintos, e até adversários entre si, convergem na adoção da militarização da gestão das escolas públicas. Os motivos alegados são invariavelmente impressionistas, baseados em relatos de violência no interior

das escolas. Outras localidades já adotaram ou pretendem seguir esse tipo de política (Ricci, 2019, p.105-106).

Com a eleição de Jair Bolsonaro, que teve como aporte referencial o neoconservadorismo da “nova direita” estadunidense, percebe-se que o desmonte da configuração político-democrática de gestão ganha outra magnitude. E, portanto, no esforço de combate ao imaginado “marxismo cultural”, interseccionam-se interesses tanto neoconservadores e neoliberais, como ainda aqueles em defesa do autoritarismo militar.

Em seu programa de governo, Bolsonaro (2018) assevera que “nos últimos 30 anos o marxismo cultural e suas derivações como o *gramscismo*, se uniu às oligarquias corruptas para minar os valores da Nação e da família brasileira” (p.8). Em sintonia, seus apoiadores, de um lado, promoveram variados engajamentos em defesa de uma gestão técnica, orientada à instrumentalidade da educação e sua preparação para as avaliações de larga escala; e de outro um projeto de cariz autoritário que despreza a gestão enquanto um mecanismo democrático da escola pública. Como ilustram Cunha e Lopes (2022):

(...) a prerrogativa da busca pela qualidade da educação, tão disseminada na reforma educacional da década de 1990, foi adicionada às evocações míticas de ordem e de segurança do atual governo, ressoando nos temas educacionais. Simultaneamente, tais evocações vão ao encontro dos temores da população quanto aos riscos da violência que o ambiente da escola pública oferece, bem como as suas expectativas quanto à preservação de valores morais conservadores (p.3).

Para Ricci (2019), a guinada à militarização das escolas públicas foi fortalecida pela mídia ao espetacularizar casos que envolviam a violência escolar bem como por matérias que apresentavam um desempenho diferenciado de estudantes de escolas militares em avaliações de larga escala como a Prova Brasil e o Enem. Desta maneira, houve uma comoção entre seus apoiadores e em boa parte da população de que a militarização escolar sanaria todos os problemas concernentes às escolas públicas.

Comoção esta que, para o autor, não poderia ser mais questionável, uma vez a violência nas escolas ultrapassa a questão de comportamentos

desviantes para questões socioeconômicas bem mais complexas. Além disso, os propalados resultados das escolas militares em avaliações de larga escala, desconsideram fatores cruciais: o capital cultural proporcionado pelas famílias dos estudantes e o critério de seleção, com processos eliminatórios, adotado pelas escolas militares.

Um dia após a sua posse, Jair Bolsonaro institui por meio do Decreto nº 9.665, de 2 de janeiro de 2019, a criação da Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares, vinculada à Secretaria de Educação Básica – SEB (Brasil, 2019b); alguns meses mais tarde, por meio do Decreto nº 9.940, de 24 de julho de 2019, libera-se a entrada de militares da reserva, policiais e bombeiros militares nas escolas públicas dos entes federados para que possam desempenhar funções (Brasil, 2019c); e finalmente, por meio do Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019, cria-se o PECIM, sob a responsabilidade em conjunto do MEC e do Ministério da Defesa, também dispondo de abrangência a todos os entes da federação (Brasil, 2019d).

Pereira e Filho (2024) chamam a atenção ao fato de que, embora o PECIM tenha sido idealizado tendo como base as práticas de ensino de instituições militares, no entanto, o art. 83 da LDB indica que o ensino militar é *regulado por lei específica, portanto, diferente da configuração das escolas regulares* (p.6).

Dentre as funções designadas ao corpo militar se encontram as de caráter administrativo, nas quais comandantes e subcomandantes integram a equipe gestora; as de coordenação da disciplina, voltadas a supervisionar as condutas dentro do espaço escolar, garantindo que as regras da cartilha militar sejam cumpridas; e as de apoio pedagógico e cívico, a partir das quais orientam a participação dos estudantes em eventos cívico-militares (Ricci, 2019; Cunha; Lopes, 2022).

Ao prever, de antemão, a fragmentação da gestão escolar nas instâncias administrativa, pedagógica e disciplinar, o programa acaba contrapondo gravemente os princípios constitucionais de gestão democrática, fundada na articulação de todos os atores que venham a compor determinada instituição.

O PECIM, para Santos (2020) e Pereira e Filho (2024), busca assegurar a hegemonia da aliança entre neoliberais e neoconservadores ao introjetar nos

estudantes, por meio dos espaços escolares, os valores morais da família tradicional, os ideais meritocráticos e a naturalização do intervencionismo militar, ou seja, elementos capazes de assegurar os interesses da classe dominante.

A militarização das escolas públicas reflete, para além dos seus estratégias políticas, a adoção de medidas educacionais marcadas pelo imediatismo de angariar votos, a falta de amplitude em seus estudos prévios e “o desperdício de recursos que afetarão a vida de milhares de estudantes” (Ricci, 2019, p.112).

De janeiro de 2020 a julho de 2021, Marinha e Aeronáutica pagaram R\$ 10,4 milhões em adicionais a 323 militares da reserva nas escolas. No total, 510 participam. No ano passado, o Ministério da Educação (MEC), que foi á justiça por não colocar internet na rede pública, transferiu à Defesa R\$ 55 milhões para pagar os militares (Estadão Conteúdo, 2021, s/p).

Como ilustra o excerto da matéria acima, o PECIM representou uma distorção grave das prioridades de investimento público em educação. Além disso, a remuneração de militares da reserva com adicionais expressivos evidencia o desvio de foco na valorização dos educadores e da escola pública no governo Bolsonaro.

4.4.4. Homeschooling

Também ainda nos primeiros dias de janeiro, em 2019, foi anunciado que o governo de Jair Bolsonaro preparava uma MP que permitiria aos pais optarem pelo gerenciamento da aprendizagem dos filhos em seu próprio lar, de modo a regulamentar a prática do *homeschooling* no Brasil.

Na ocasião, o anúncio foi feito pela então pela ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Damares Alves: “O pai que senta com o aluno duas, três horas por dia, pode estar aplicando mais conteúdo que a escola durante quatro, cinco horas por dia” (Sadi, 2019, s/p).

Como podemos constatar, trata-se de uma fala com características impressionistas, isto é, destituída de uma base sólida de estudos que comprovem suas afirmações. Ao mesmo tempo, na mesma entrevista concedida ao canal de notícias G1 pela ministra, é possível perceber que a educação domiciliar se constitui, ainda, como um grande espaço em aberto para o mercado privado:

Na educação domiciliar, o pai vai poder gerenciar, inclusive, conteúdos. O pai vai poder estar junto com o aluno, com o filho, acompanhando o conteúdo, acompanhando o material didático. Outra coisa que todo mundo fica perguntando: e este material didático? O pai vai ter acesso a este material didático, que vai ajudá-lo a dar a aula em casa. Não é uma coisa solta, perdida. Vai ter logo no mercado material que vai orientar o pai como aplicar a educação para o menino de 4 anos, de 5, de 6... (Sadi, 2019, s/p).

O *homeschooling* pode ser compreendido como uma modalidade de ensino defendida, em seu predomínio, por famílias insatisfeitas com as práticas pedagógicas oferecidas pelas redes de ensino de um país; o suposto assédio moral advindo da doutrinação dos seus professores; a violência nos espaços escolares; o desrespeito para com seus pressupostos religiosos etc. Desta maneira, reivindicam a possibilidade de que o processo formativo dos seus filhos seja realizado em casa. Com apoiadores no Brasil, o movimento em torno da legalização do *homeschooling* passa a pressionar as esferas do poder público, com ênfase aos Tribunais (Cury, 2019).

A divulgação do *homeschooling*, no Brasil, passou a ganhar mais evidência, em 2010, através da criação da Associação Nacional de Educação Domiciliar – ANED. Segundo a estimativa da associação, cerca de cinco mil famílias praticam a educação domiciliar (Pichionelli, 2019; Rosa; Camargo, 2020).

Pichionelli (2019) reitera que a busca pela instituição do *homeschooling* se dá em uma conjectura marcada pela instabilidade das relações travadas entre membros do governo Bolsonaro e professores da rede pública. Em síntese, a modalidade do *homeschooling* era vislumbrada como um passo concreto para a realização de propostas articuladas ao ESP, no tocante a

processos de desvalorização pública da profissão docente e deslegitimação da sua liberdade de cátedra.

Daí a desconfiança com o entusiasmo de Bolsonaro e de seus apoiadores em relação ao *homeschooling*, a começar por seu filho Eduardo, que em 2015 apresentou um projeto de lei que autorizaria o ensino domiciliar na educação básica (PL n. 3.261/2015). O tema ganhou evidência em setembro de 2018, quando o Supremo Tribunal Federal decidiu que o *homeschooling* não deveria ser admitido enquanto não houvesse uma lei que o regulamentasse (Pichionelli, 2019, p.101).

Em concordância, Rosa e Camargo (2020) ressaltam que o movimento de busca pela institucionalização do *homeschooling* potencializava o controle da profissão docente. O que não passou despercebido por instituições e associações acadêmico-científicas sérias, as quais manifestaram sua oposição a essa *modalidade* de ensino através “da problematização da temática em eventos nacionais, publicação de estudos e pesquisas em periódicos, além da produção de documentos” (p.5).

Além disso, as autoras apontam diversas lacunas por trás da defesa do ensino domiciliar, a exemplo da sua falta de embasamento científico, assim como transparência em relação à quantidade exata de famílias praticantes desta *modalidade* e seu mapeamento por estados; as condições que envolvem a sua realização; os requisitos para a contratação dos ministrantes das aulas; dentre outras.

Seus apoiadores reivindicam a legalidade do *homeschooling* tendo como fundamento o artigo 205 da CF de 1988, o qual afirma que a educação é um “direito de todos e dever do Estado e da família”. Contudo, para Cury (2019) observa que:

(...) nem todos os Tratados e Convenções possuem a mesma redação e que, pela legislação infraconstitucional (Diretrizes e Bases da Educação, lei n. 9.394/96, art. 6º), o maior “dever da família” é o de matricular “as crianças na educação básica a partir dos 4 anos”. E a liberdade de ensino da iniciativa privada não se realiza senão em instituições escolares, consoante o artigo 7º da LDB, em razão do art. 209 da Constituição.

Vasconcelos (2017), por sua vez, chama atenção ao fato de o discurso daqueles que defendem a educação domiciliar convergir com a linha de argumentação de autores ligados à teoria da desescolarização como Ivan Ilich e John Holt. Para o primeiro, a sociedade deveria se desescolarizar de modo que os investimentos do Estado não fossem empregados nos sistemas de ensino, provocando assim o seu colapso; enquanto o segundo, ao perceber que essas mudanças passariam pela resistência da população em relação à extinção dos investimentos à educação, passou a defender a ideia de uma aprendizagem “autônoma”, sem vínculo a questões ligadas à escolaridade.

Ao defenderem um ensino essencialmente blindado da diversidade cultural preconizada por uma educação para a cidadania, laica, crítica e democrática, os defensores do *homeschooling*, além de ignorarem preceitos básicos de tolerância e respeito àquilo que é diferente de sua tradição ou visão política, ainda deixam de considerar a escola como um importante espaço de socialização para seus filhos numa perspectiva integral de desenvolvimento e valorização da coletividade (Rosa; Camargo, 2020).

Sob as contrarreformas neoliberais e neoconservadoras da educação, a relação de ensino-aprendizagem é convertida a um sistema de qualificação excludente, capaz de determinar sujeitos que podem ser explorados e aqueles que poderão contribuir para a manutenção da ordem vigente; imposições dos conteúdos que os professores devem lecionar e aqueles que devem ser interditos em sala de aula; e blindagem à diversidade cultural e pluralidade dos debates, na forma de uma relação dicotomizada pela lógica do “nós” contra “eles”.

Ainda que marcado por tantos retrocessos e flerte explícito com o autoritarismo, entendemos que a construção panorâmica do período histórico de 2016-2022 seja fundamental para refletirmos, enquanto educadores ou futuros profissionais da educação, nosso compromisso com a defesa de uma Escola Pública de qualidade socialmente referenciada. Ou seja, a luta por uma educação voltada para a cidadania, a justiça social e a emancipação dos sujeitos.

Uma defesa que passa pelos princípios que orientam a educação em nossa Constituição Cidadã a partir da unidade dialética entre teoria e prática;

de desenhos curriculares comprometidos com uma educação pública de qualidade; da gestão democrática enquanto princípio e prática de gestão da educação; da criação de projetos políticos pedagógicos que tenham a sua autonomia respeitada; de políticas permanentes de estímulo à profissionalização; do resgate ao carácter intelectual do pedagogo em sua formação inicial e continuada; dentre outros (ANFOPE, 2019).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conjuntura política que marca o período de 2016-2022 revelou uma miríade de influências que propiciaram a escalada da extrema direita ao poder no Brasil e, conseqüentemente, sua perspectiva em torno da promoção de políticas públicas e garantia de direitos sociais à população, dentre os quais se encontra a educação.

Para a compreensão desse processo, inicialmente, foi necessário que nos debruçássemos sobre as características da lógica que rege o neoliberalismo e sua concepção de Estado. Deste modo, verificou-se não tratar apenas de uma doutrina atrelada ao plano econômico, mas de um novo paradigma racional, tendo abrangência nas mais diversas esferas da vida social.

Ou seja, ao capilarizar-se no cotidiano das pessoas, o neoliberalismo acabou por reconfigurar as relações entre os sujeitos de forma intersubjetiva, fomentando a introjeção da lógica do mercado privado enquanto princípio organizador da existência.

Em suma, prepondera-se um modo de pensar arraigado no empreendedorismo, na eficácia e na meritocracia, a partir do qual os sujeitos vivenciam uma concorrência intermitente na busca por resultados que atendam às exigências do mercado: seja nas próprias relações produtivas e especulativas do capital, como ainda no processo formativo de uma educação atrelada à Teoria do Capital Humano.

Nesta perspectiva, os direitos sociais se convertem em mercadorias que podem ser compradas de acordo com a liberdade de escolha de cada um, ainda que esta liberdade esteja eclipsada por estruturas político-econômicas que limitam consideravelmente a sua autonomia propriamente dita.

Além disso, a expansão do capitalismo financeiro proporcionou a formação de oligopólios transnacionalizados, havendo uma investida cada vez maior dos setores privados em busca de captação dos recursos destinados ao ensino público, seja na forma de consultorias, fornecimento de cartilhas, materiais didáticos, venda de tecnologias cibernéticas e, até mesmo, na própria construção dos conteúdos curriculares.

Por sua vez, destacamos que o entrelaçamento entre o neoliberalismo e o neoconservadorismo, por mais que tenha se configurado desde os anos 1970, apresenta uma guinada significativa nos anos 2000, vindo a se intensificar no Brasil nos anos 2010 com a crise política que rondou o governo Dilma Rousseff.

Assim como o neoliberalismo, o neoconservadorismo se revela um fenômeno político e social que ultrapassa as questões de cunho econômico. Embora ambas as correntes sejam críticas às políticas de bem-estar social e às demandas progressistas no campo da inclusão, diferem frontalmente na forma de concepção do Estado. Enquanto o Estado neoliberal preconiza a mínima intervenção estatal, deixando a cargo da economia a regulação das relações sociais, no entanto, o Estado neoconservador atende a uma forte intervenção nas políticas educacionais, buscando a conservação dos valores tradicionais e o combate às pautas de gênero, de reprodução da mulher e do multiculturalismo.

Como vimos no amálgama entre o neoliberalismo e o neoconservadorismo no período 2016-2022, aflorou-se uma narrativa de culpabilização dos indivíduos por suas próprias condições socioeconômicas, difundindo-se uma cultura ordenada pelo individualismo e a meritocracia. Este fato se deu, sobretudo, pela disseminação a nível global de *think tanks* que fusionavam valores neoliberais e neoconservadores.

O impacto desse fusionismo foi avassalador, no Brasil, após o impedimento da presidente Dilma Rousseff, na instrumentalização de pautas morais para fins eleitoreiros e de controle do trabalho docente, que aqui traveste a busca por uma educação tecnicista, acrítica e orientada pelo esvaziamento de conteúdos. Ou seja, uma educação conjugada a resultados e à conformação dos estudantes aos pressupostos neoliberais e neoconservadores que influenciam o currículo oculto das escolas.

Deste modo, a investigação a respeito do entrelaçamento entre o neoliberalismo e o neoconservadorismo se mostrou bastante pertinente para compreendermos as transformações políticas e sociais que marcaram o referido período destacado em nossa pesquisa. Ao mesmo tempo, foi de

fundamental valia para ponderarmos sobre quais desafios perpassam um projeto de educação equitativa e de qualidade social referenciada.

Nesse ponto, sobressaiu-se a necessidade desta pesquisa contrapor a banalização dos discursos em torno da qualidade da educação, os quais, com a ascensão do governo Bolsonaro, adensaram-se em teorias conspiratórias de doutrinação do campo progressista, convergindo em um ponto em comum: *desesquerdizar* a educação seria o suficiente.

Dito isso, com relação à análise dos avanços da escola pública, sob a perspectiva da qualidade social, evidenciou-se que a relação entre a qualidade da educação e seus processos de avaliação repercute um amplo cenário permeado por disputas de ordem política e ideológica.

A reforma empresarial da educação, sob a égide da agenda neoliberal, estrutura a concepção de qualidade por meio da ênfase nas avaliações externas em larga escala. Entretanto, esse enfoque restringe a compreensão de qualidade da educação à mensuração de resultados, negligenciando aspectos essenciais ao processo formativo.

Ao privilegiar *scores* e responsabilizar professores, gestores da rede pública e escolas com rendimentos insatisfatórios, a reforma empresarial da educação deixa de considerar as condições estruturais e/ou contextuais que podem influenciar na relação de ensino-aprendizagem desses espaços.

Nesse cenário, destaca-se a necessidade de considerarmos uma concepção mais aprofundada de qualidade da educação, de modo que não esteja restrita à quantificação de desempenhos, mas norteadada pela possibilidade de acesso às mais diversificadas manifestações culturais e compreensão do conhecimento historicamente acumulado.

Para além da eficácia dos resultados, é imprescindível que a escola seja compreendida enquanto um espaço promotor da equidade, da criticidade, da dialogicidade, da pluralidade de ideias e, por isso mesmo, de transformações sociais.

Tais questões nos guiaram, portanto, a uma análise da qualidade da educação a partir da definição de sua função social, e não como uma mercadoria passível de aquisição. Sendo assim, é possível inferir que a qualidade social da educação se realiza por intermédio de práticas

pedagógicas e políticas públicas que possibilitam a valorização dos atores escolares e sua participação nos processos decisórios da escola.

Para ampliar a discussão acerca dos desafios que perpassam a consolidação de uma educação de qualidade social, a pesquisa também buscou se debruçar sobre marcos de políticas regulatórias da educação de qualidade.

Deste modo, foi possível constatar que, somente a partir da Constituição Federal de 1988, discussões voltadas à garantia do direito a uma educação de qualidade passam a ser destacadas. Enquanto princípio, a educação de qualidade deve guiar o trabalho de todos os profissionais inscritos no sistema educacional do país (Brasil, 1988). E, além disso, deve balizar políticas públicas que viabilizem um padrão de qualidade em todos os níveis de ensino. Caso contrário, o Estado pode ser cobrado no âmbito jurídico por qualquer cidadão.

Depois de oito anos, a qualidade da educação também é enfatizada enquanto princípio pela Lei n. 9.394/96, que dispõe sobre as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Embora não delimite de forma objetiva a caracterização do seu padrão de qualidade, a LDB tem uma importância incontestável ao reiterar a educação como um direito social estendido a todos.

Ademais, é a partir da LDB que se criam as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs. A despeito de regulamentarem uma matriz curricular em todo o país, por outro lado, concedem uma significativa autonomia do corpo docente no trato dos conteúdos, bem como estimulam a criação, implementação e a avaliação do Projeto Político Pedagógico – PPP das instituições escolares (Brasil, 2016).

Em síntese, o PPP se evidencia como um instrumento de enorme relevância para que os atores escolares possam discutir contínua e democraticamente a respeito dos desafios que permeiam a escola, seja na forma de contradições e problemas que precisam ser contornados, seja na estruturação de metas que atrelem as ações educacionais aos anseios culturais e socioeconômicos dos seus participantes.

Cinco anos mais tarde, temos a aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE, disposto na Lei n. 10.172/2001. Convém ressaltar que

mesmo o PNE tendo sofrido vetos na instância presidencial, incorporou elementos advindos de lutas históricas por uma educação equitativa e de qualidade. Nesse sentido, destacam-se como as condições de acesso e permanência dos alunos nas escolas públicas são inseridas em seus objetivos. No entanto, o plano não especifica a sua concepção e critérios de qualidade, bem como transfere aos estados e municípios a maior parte desta responsabilidade.

Já no ano de 2007, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, associado a mais de 40 programas voltados a diferentes níveis e modalidades de ensino (Brasil, 2007a). Com ampla divulgação da mídia e apoio popular, o programa enfatizava melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações em larga escala nacionais e internacionais. Dessas avaliações, destaca-se a importância dos dados do SAEB, que passam a auxiliar no financiamento dos entes federados.

Ainda em 2007, regulamenta-se através da Lei n.11.494 de 20 de junho de 2007 o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Trata-se de um fundo constituído por arrecadações do FPM, FPE e ICMS, ainda complementados pela União, tendo como principal objetivo assegurar uma educação básica de qualidade mínima – mesmo que não venha a ser explicitada. No entanto, o fundo representa um esforço em torno da equidade do ensino, ao ampliar o financiamento da educação a todas as etapas da educação básica, e não mais apenas ao ensino fundamental conforme previsto no FUNDEF.

Em 2010, por meio da resolução 04/2010, são aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica – DCNEB, que atualizam as DCNs e servem de referência para o desenvolvimento de projetos pedagógicos nas escolas e da estruturação dos sistemas de ensino. Outrossim, as DCNEB demonstram um avanço substancial na concepção de educação de qualidade, uma vez que indicam não se tratar de uma qualidade indistinta, mas aninhada à superação de fórmulas lineares que desconsideram fatores internos e externos que repercutem na escola.

Finalmente, em 2014, lançou-se pela Lei n. 13.005/2014, o novo Plano Nacional de Educação – PNE. A melhoria da qualidade da educação está

presente tanto em suas diretrizes como apresenta uma meta própria (Brasil, 2014). A propósito do plano, percebeu-se a discrepância de concepções, que ora vincula a melhoria da qualidade ao aumento das médias dos estudantes em avaliações de larga escala, ora se vincula a uma concepção de qualidade social.

Depois de destacarmos as menções feitas à educação de qualidade nos marcos regulatórios anteriores ao período de 2016-2022, construiu-se um panorama que julgamos satisfatório em relação à possibilidade de análise dos avanços e desafios em torno da defesa de uma escola pública de qualidade socialmente referenciada. Ao mesmo tempo, buscamos privilegiar aspectos propositivos que poderiam acompanhar a sua discussão.

Desta maneira, vislumbramos proposições que, em concordância com Dourado, Oliveira e Santos (2007), Silva (2009), Freitas (2018), Bertagna, Sordi e Lara (2024), não compreendem a educação de qualidade social à maneira de um conceito fechado, mas em constante consideração dos fatores que o envolvem, haja vista a complexidade de transformações em nossa sociedade e as novas demandas dos atores escolares.

Em suma, o trabalho desses autores nos levou a considerar as influências das dimensões intraescolares e extraescolares em relação aos desafios que envolvem a defesa da qualidade social da educação pública, a exemplo da forma como se organizam os sistemas de ensino; da construção de uma gestão participativa e democrática; de um currículo contextualizado às vivências e necessidades formativas dos estudantes; condições dignas de trabalho e fomento à formação continuada dos profissionais da educação; ações educacionais que valorizem a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento; programas de permanência; dentre outros aspectos.

A última parte da nossa pesquisa se dedicou ao propósito de refletir aspectos da guerra cultural lançada ao campo progressista e sua repercussão nas contrarreformas da educação básica no período entre 2016-2022, sob os respectivos governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro.

Inicialmente, foi necessário trazer à tona aspectos contemporâneos da dinâmica política, reconfigurada consideravelmente pela utilização dos espaços

digitais. Nesse cenário, a extrema direita se apropriou de forma estratégica desses espaços, tornando-os vetores de engajamento para seus apoiadores, enquanto o campo progressista se mostrou hesitante em utilizá-los para discutir política e/ou desconstruir tanto *fake news* como teorias conspiratórias lançadas contra si.

Com a expansão transnacional das guerras culturais, impulsionada, sobretudo, por sua propagação em ambientes virtuais, a polarização se estabeleceu como um eficiente instrumento de mobilização eleitoral. Como consequência, houve um curto-circuito na maneira de se fazer política, a partir da qual os debates voltados a projetos governamentais foram deslocados para discussões de pautas morais, frequentemente associadas a narrativas promotoras da desinformação.

Isso permitiu que a extrema direita se afastasse das estratégias eleitorais mais comuns, que buscavam convencer o eleitorado de centro através de um discurso moderado. Além disso, o enorme compartilhamento de *fake news* e teorias conspiratórias por seus apoiadores trouxe vantagens contínuas na disputa eleitoral, uma vez que tendiam a invalidar a consideração pelo que os adversários tinham a dizer e, ainda, estigmatiza-os.

Como vimos, a campanha presidencial de Jair Bolsonaro em 2018 foi um exemplo indiscutível do uso estratégico dos espaços digitais, das narrativas polarizadoras e do curto-circuito do sistema político ao relegar a um segundo plano o compromisso com dados factuais.

No entanto, conforme assinalado anteriormente, esse contexto de despolitização da sociedade, de narrativas de mobilização eleitoral atreladas a teorias conspiratórias, principalmente no campo da educação, grassou no país a partir de 2016, quando um golpe jurídico-parlamentar leva Michel Temer à presidência da república.

O fusionismo entre o neoliberalismo e o neoconservadorismo, portanto, criou a contento inimigos simbólicos para o cidadão médio brasileiro, instrumentalizando o ódio de classe e as pautas morais a seu favor. Assim, os professores se tornaram alvo da guerra cultural da extrema direita, à medida que as escolas – principalmente as da rede pública –, segundo a teoria

conspiratória do marxismo cultural, havia se convertido em espaços estratégicos de doutrinação ideológica.

De um lado, são acusados de vilipendiarem os conteúdos curriculares em prol da conformação dos estudantes aos princípios revolucionários (e daí também residiria boa parte da parcela de culpa pelo fracasso escolar no Brasil); e de outro, estarem comprometidos com a destruição das bases tradicionais da família de outro, ao propagarem a “ideologia de gênero”.

A atuação de *think tanks* nacionais como o Escola sem Partido, na propagação dessas teorias conspiratórias, tornou viável a sua difusão pelo senso comum. Além disso, contou com apoio de parlamentares alinhados ao fundamentalismo religioso e grupos empresariais interessados em promover a privatização da educação básica.

Esse apoio foi percebido, em nossa análise, como um exemplo incontestável de como as agendas neoliberais e neoconservadoras podem andar de mãos dadas, sem o menor sinal de constrangimento, para alcançarem os seus objetivos.

Neste sentido, avaliamos as contrarreformas da educação no período 2016-2022, enfatizando de que forma a ofensiva neoconservadora, em cumplicidade com os interesses do mercado privado, impulsionaram a interdição de debates horizontais junto às entidades representativas da classe educacional.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC, criada em 2017, impactou de forma considerável o processo formativo dos estudantes e da prática docente. De viés economicista, esse documento teve a participação direta de setores privados em seu processo de desenvolvimento. Não á toa, prevalece em sua estrutura a concepção de uma educação tecnicista, na qual a criticidade e a autonomia do processo de ensino-aprendizagem se reduzem a habilidades e competências específicas a serem adquiridas pelos alunos e cumpridas pelos professores.

Recorrendo a Macedo (2017), ilustramos em nossa pesquisa a crescente influência neoconservadora no MEC, perceptível em temáticas adicionadas e excluídas a partir da segunda versão da BNCC. Também foi

possível observar que, em sua terceira versão, não havia nenhuma referência à questão de gênero.

Em 2017, ainda no governo de Michel Temer, foi estabelecida a Reforma do Ensino Médio, que expande o tempo mínimo dos alunos na escola de 800 para 1.000 horas, redefine a organização curricular deste nível de ensino a partir de itinerários formativos e dispõe ao FUNDEB o financiamento de instituições que ofertarem formação técnica e profissional àqueles que já tiverem concluído o ensino médio.

Conclui-se disso a caracterização de desvio do propósito do FUNDEB, que seria a destinação exclusiva de recursos à Educação Básica e, ao mesmo tempo, um movimento de ampliação entre as parcerias públicas e privadas no âmbito do ensino médio. O que também acarretou a possibilidade de um estudante cursar disciplinas previstas pela BNCC em uma escola pública e cumprir seu itinerário formativo em uma privada. E ainda, em relação ao registro de créditos estudantis, tornou-se possível que parte de um curso fosse ministrada à distância. Coincidentemente, instituições que investiam na área da educação, a exemplo dos grupos Ser Educacional, Anima, Estácio e Kroton, tiveram suas ações valorizadas após a divulgação da Reforma do Ensino Médio.

Além disso, a Reforma afetou a formação inicial dos professores que atuam na educação básica, posto que se prevê a orientação curricular das licenciaturas a partir da BNCC. A nosso ver, isso impacta diretamente no esvaziamento de questões sociopolíticas imanentes ao processo de ensino-aprendizagem, que são essenciais à promoção de uma educação crítica e transformadora.

O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares – PECIM foi criado em 2019 e buscou abranger todos os entes federados sob a responsabilidade compartilhada entre o MEC e do Ministério da Defesa. Se antes a educação pública no Brasil era disputada por interesses privados e pautas morais em torno dos conteúdos que deveriam ser ministrados, com Jair Bolsonaro vimos o controle das redes públicas de ensino tomar outra magnitude ao transferir gestões educacionais a organizações militares.

Para Ricci (2019), a militarização das escolas públicas teve como porta de entrada a espetacularização de casos de violência escolar na mídia, além de matérias relativas ao desempenho das escolas militares em avaliações como a Prova Brasil e o Enem. Deste modo, houve uma comoção generalizada em uma considerável parte da sociedade de que, através da militarização escolar, todos os problemas relativos à educação pública seriam resolvidos.

No entanto, evidenciamos que a violência não se relaciona apenas a casos específicos, mas a questões socioeconômicas de grande impacto e complexidade. Ou seja, algo que seria suficiente para refutar a comoção generalizada promovida pela mídia. No entanto, não menos questionável foi a desconsideração de fatores determinantes para o desempenho das escolas militares em avaliações de larga escala, como o capital cultural das famílias dos alunos matriculados e seus processos eliminatórios de seleção.

Em síntese, o PECIM buscou alicerçar a hegemonia da aliança neoliberal e neoconservadora ao introjetar no currículo oculto das escolas a defesa pela conservação de valores tradicionais, o ideário da meritocracia e, ainda, a legitimação do autoritarismo militar - elementos essenciais à manutenção do *status quo*.

Nos primeiros dias do governo Bolsonaro, anunciou-se a preparação de uma medida provisória que regulamentaria o *homeschooling* ou a educação domiciliar no país. Deste modo, os pais poderiam gerenciar a aprendizagem dos filhos em suas próprias casas.

Conforme assinalado em nossa pesquisa, trata-se de uma modalidade de ensino apoiada, em geral, por família descontentes com as práticas educacionais disponíveis na rede de ensino de um país. Isso decorreria da violência vivenciada nas escolas e das supostas doutrinações dos professores em colisão com seus princípios religiosos e valores tradicionais.

Assim como Rosa e Camargo (2020), partilhamos da compreensão que a busca pela regulamentação do *homeschooling* potencializa o controle sobre a profissão docente e sua liberdade de cátedra. Concomitantemente, verificam-se lacunas em torno do apoio ao ensino domiciliar, como a sua falta de base científica, clareza das condições que se associam à prática desta modalidade, os critérios de contrato para aqueles que irão ministrar as aulas etc.

Todavia, julgamos que o aspecto mais grave do movimento em prol do *homeschooling* é a sua interdição à diversidade cultural e à consideração da escola enquanto um importante espaço de socialização, criticidade, tolerância, valorização da coletividade e de formação para a cidadania. Ou seja, princípios básicos para o estabelecimento de uma sociedade democrática.

No momento em que essas considerações finais são realizadas, Jair Bolsonaro vira réu no Supremo Tribunal Federal – STF por envolvimento em atos que culminaram na tentativa de golpe de Estado no dia 8 de janeiro de 2023. Para nós, não há nenhuma surpresa nisso. Um golpe não se inicia em um dia e tampouco acaba em uma semana ou em um mês. Ele é planejado continuamente, como aponta Starling (2024).

. Por esta razão, destacamos a importância da politização dos profissionais da educação enquanto fator necessário para subsidiar uma melhor compreensão acerca das suas possibilidades de atuação bem como dos contextos que influenciam a sua profissão.

Em suma, faz-se cada vez mais necessário que pensemos na qualidade da nossa formação acadêmica; desconstruamos falsas narrativas que visam desvalorizar a classe docente; reconheçamos também as contradições do sistema educativo que ainda precisam ser superadas; e, acima de tudo, façamos resistência a políticas públicas que venham a restringir a potencialidade transformadora da educação, seja a nível individual ou coletivo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Yossonale Viana. **Direito à educação no Ensino Médio e na educação profissional: da disciplina legal à avaliação política**. Tese (doutorado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, Natal, 2022. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/documents/13328/YOSSONALE_VIANA_ALVES.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2025.

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

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação): Ocultar, silenciar, inverter para o capital dominar**. 24/11/2019. 2019. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2019/11/BNCF-Celi-Taffarel-24112019.pdf>. Acesso em: 1 de abril de 2022.

ANTUNES, Ricardo. **O Privilégio da Servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, Ricardo. O trabalho no capitalismo pandêmico; para onde vamos? In: LOLE, Ana *et al.* (Orgs.) **Diálogos sobre trabalho, serviço social e pandemia**. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

ANTUNES, Ricardo. **Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado**. Coleção. Pandemia Capital. São Paulo: Editora Boitempo, 2020.

APPLE, Michael. “Endireitar” a educação: as escolas e a nova aliança conservadora. **Currículo sem Fronteiras**, v.2, n.1, p. 55-78, 2002. Disponível em: <<https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2002/vol2/no1/4.pdf>>. Acesso em 15 out. 2024.

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

ARROYO, Miguel González. **Currículo, Território em Disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BARROCO, Maria Lucia Silva. Não passarão! Ofensiva neoconservadora e Serviço Social. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 124, p. 623-636, out./dez. 2015. Disponível em: <

<https://www.scielo.br/j/sssoc/a/Bfwfs35RRvrQbKwTX9DhnNc/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 15 de fev. 2025.

BASTOS, Pedro Paulo Zahluth. Financeirização, crise, educação: considerações preliminares. **Texto para Discussão**, Campinas, n. 217, mar. 2013.

BERTAGNA, Regiane Helena *et. al.* Avaliação da qualidade social da escola pública: delineamentos de uma proposta referenciada na formação humana. **Políticas Educativas**, Paraná, v. 13, n. 2, p. 63-86, 2020. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/107364/58282>>. Acesso em 10 jan. 2025.

BERTAGNA, Regiane Helena; PEREIRA, Maria Simone Ferraz. Qualidade social e avaliação educacional: processos de (des) humanização. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 43, n. 121, p.2-8, Set.-Dez.,2023. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/kfxvq8LyRfQFQpHMM45GB6J/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 9 jan. 2025.

BERTAGNA, Regiane Helena; SORDI, Mara Regina Lemes de; LARA, Rosângela de Souza Bittencourt. Construindo a qualidade social da escola pública: contribuições dos estudantes. **EccoS – Revista Científica**, n. 69, p.1-19, abr./jun. 2024. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/25155>>. Acesso em: 5 jan. 2024.

BOLSONARO, Carlos. **Projeto de Lei n. 867, de 20 de junho de 2014** Cria no âmbito do sistema de ensino do município o "Programa Escola sem Partido". Rio de Janeiro: Câmara Municipal, 2014. Disponível em: <<http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/scpro1316.nsf/f6d54a9bf09ac233032579de006bfef6/5573ae961660b4cd83257ceb006bc7d4?OpenDocument>>. Acesso em 9 fev. 2025.

BOLSONARO, Flávio. **Projeto de Lei n. 2.974, de 15 de maio de 2014** Cria, no âmbito do sistema de ensino do Rio de Janeiro, o "Programa Escola sem Partido". Rio de Janeiro: Assembleia Legislativa, 2014. Disponível em:<<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro1115.nsf/e4bb858a5b3d42e383256cee006ab66a/45741a7e2ccdc50a83257c980062a2c2?OpenDocument>>. Acesso em 9 fev. 2025.

BOLSONARO, Jair Messias. **Programa de governo – eleições 2018**. Disponível em: < <https://veja.abril.com.br/wp-content/uploads/2018/10/plano-de-governo-jair-bolsonaro.pdf>>. Acesso em 3 jan. 2025.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 15 de maio de 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasil, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 16 de maio de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília (DF): MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 10 jan. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e Programas**. Brasília, 2007a. (Caderno de divulgação das razões, princípios e programas do PDE)

BRASIL. **Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n. 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências., Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 21 jun. 2007b.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=5916&Itemid=>>. Acesso em: 20. dez. 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.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95**, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime

Fiscal, e dá outras providências. Diário Oficial [da] União, Brasília, DF, 15 dez. 2016. Disponível em:

< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>. Acesso em: 3 dez. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base.**

Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017a. Disponível em: <

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em 15 de maio de 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017b.** 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. Portal da Legislação, Brasília, 16 fev. 2017b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 11 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular; etapa ensino médio. Brasília:** MEC/CNE/CONSED/UNDIME, 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Brasília: Portal MEC, 2019a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 17 de maio de 2022.

BRASIL. Decreto nº 9.665, de 2 de janeiro de 2019b.

BRASIL. Decreto nº 9.940, de 24 de julho de 2019c.

BRASIL. **Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019.** Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Brasília: Presidência da República, 2019d.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo de Educação Superior 2022: notas estatísticas.** Brasília (DF): Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e->

[indicadores-educacionais/censo-da-educacao-superior-2022-notas-estatisticas](#). Acesso em 11 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005 e 14.640, de 31 de julho de 2023. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 31 jul. 2024. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14945.htm>. Acesso em: 17 fev. 2025.

BROWN, Wendy. O Frankenstein do neoliberalismo: liberdade autoritária nas “democracias” do século XXI. In: ALBINO, Chiara; OLIVEIRA, Jainara; MELO, Mariana (Orgs.). **Neoliberalismo, neoconservadorismo e crise em tempos sombrios**. Recife: Editora Seriguela, 2021.

CAJUEIRO, Roberta Liana Pimentel. **Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos: guia prático do estudante**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

CALDAS, Renan Rubim. O Antimovimento social “Escola sem Partido” e a negação da produção de subjetividade nos espaços públicos. **XXIX Simpósio Nacional de História**. Brasília, UNB. 2017.

CARNUT, Leonardo; REGIS, Cristiano Gil. Ofensiva burguesa em tempos de golpe; o “marxismo cultural” na educação brasileira. **Temporalis**, Brasília (DF), ano 22, n. 43, p. 109-122, jan./jun. 2022. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/38018>>. Acesso em: 5 fev. 2025.

CHESNAIS, François. O capital portador de juros: acumulação, internacionalização, efeitos econômicos e políticos. In: CHESNAIS, François (Org.). **A finança mundializada**. São Paulo, Boitempo, 2005.

CORRÊA, Sonia; KALIL, Isabela. Políticas antigênero em América Latina: Brasil - La catástrofe perfecta? SPW/G&PAL, [s.l.], 2020. Disponível em: <<https://sxpolitics.org/GPAL/uploads/Ebook-Brasil%2020200204.pdf>>. Acesso em 15 nov. 2024.

CORSETTI, Berenice. Neoconservadorismo e políticas educacionais no Brasil. **Educação Unisinos**. 2019, v.23. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2019.234.11>>. Acesso em 16 de maio de 2022.

COSTA, Iná Camargo. **Dialética do marxismo cultural**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

CUNHA, Viviane Peixoto da; LOPES, Alice Casimiro. Militarização da gestão das escolas públicas: a exclusão da atividade política democrática. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 43, p.1-16, 2022. Disponível: <
<https://www.scielo.br/j/es/a/QjXXtGBRt8JHqsyKn335nWK/?format=pdf&lang=pt>
>. Acesso em: 6 fev. 2025.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença.** *Cad. Pesqui.* [online]. 2002, n.116, pp.245-262. Disponível em: <
http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-15742002000200010&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 16 de maio de 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Homeschooling ou educação no lar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, p. 1-8, 2019. Disponível em: <
<https://www.scielo.br/j/edur/a/Z8rKFbJP9B3k6G7mdgbxBCt/>>. Acesso em: 2 fev. 2025.

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

DELGADO, Gabriela de Oliveira; NASCIMENTO, Giovane do; SILVA, Renata Maldonado. O governo Temer e o avanço autoritário das contrarreformas no campo educacional. **Marx e o Marxismo**, v.8, n.15, p.335-358, jul./dez., 2020. Disponível em; < <https://niepmarx.com.br/index.php/MM/article/view/360>>. Acesso em 9 fev. 2025.

DEMIER, Felipe. **Depois do Golpe: a Dialética da Democracia Blindada no Brasil.** Rio de Janeiro: Mauad X, 2017.

DOURADO, Luiz Fernandes. Estado, educação e democracia no Brasil: retrocessos e resistências. **Educação & Sociedade**, v. 40, 2019. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/es/a/vsCq3LjxSXYrmZDgFWwk7tG/?lang=pt>>. Acesso em 19 de maio de 2022.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de.; SANTOS, Catarina de Almeida. A qualidade da educação: conceitos e definições. **Série Documental: Textos para Discussão**, Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007. Disponível em: < <https://td.inep.gov.br/ojs3/index.php/td/article/view/3848>>. Acesso em 10 dez. 2024.

DURIGUETTO, Maria Lúcia; DEMIER, Felipe. Democracia blindada, contrarreformas e luta de classes no Brasil contemporâneo. **Argum.**, Vitória, v. 9, n. 2, p. 8-19, maio./ago. 2017. Disponível em: <
<https://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/17066>>. Acesso em 20. Dez. 2024.

ESTADÃO CONTEÚDO. Bônus de oficial supera salário de professor em escola cívico-militar. **Exame**, 2021. Disponível em: < <https://exame.com/brasil/bonus-de-oficial-supera-salario-de-professor-em-escola-civico-militar/>>. Acesso em 1 fev. 2025.

FESTINGER, Leon. **A theory of cognitive dissonance**. Stanford, CA: Stanford University Press, 1957.

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

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico a escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 20 dez. 2024.

FREITAS, Raquel A. Marra de Madeira; LIBÂNEO, José Carlos. Didática desenvolvimental e políticas educacionais para a escola no Brasil. **Revista Linhas Críticas**, v. 24, p. 367-387, nov.2018. Disponível em: < <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/21850/20629>>. Acesso em: 8 fev. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2003.

GADOTTI, M. Qualidade na educação: uma nova abordagem. In: **Congresso de Educação Básica: qualidade na aprendizagem**, 2013. Florianópolis. Rede Mun. de Ensino de Florianópolis, p. 1-18, 2013. Disponível em: <http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf>. Acesso em 7 fev. 2025.

GARCIA, Jennifer; DIAS, Caroline. O movimento Escola sem Partido: entre o controle político da atividade docente e as tentativas inconstitucionais de retomada da censura. **Revista Brasileira de Educação**, v. 29, 2024. Disponível: < <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HvNcNRfZrJwHgC8nnwjJyZK/>>. Acessível em: 8 fev. 2025.

GARCIA, Luciane Terra dos Santos; ALGEBAILLE, Eveline Bertino; MORAIS, Arécia Susã. As políticas de avaliação e a qualidade educacional no Brasil sob a perspectiva de Luiz Carlos de Freitas. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 43, n. 121, p.44-54, Set.-Dez., 2023. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/XpFKGnCMzCN55Jw43PqfTDP/>>. Acesso em: 21 jan. 2025.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Escola S.A: Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOULART, Marcos Vinícius da Silva; MACHADO, José Ronaípe das Neves. Neoconservadorismo e neoliberalismo em ataque à educação pública brasileira: um problema contemporâneo. **Textura – Revista de Educação e Letras**, v.25, n.64, p.335-355, out./dez. 2023. Disponível em <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/7807>>. Acesso em: 12 fev. 2025.

HACK, Ricardo; RASTIROLA, Camila Regina. Direito à Educação de Qualidade: análise dos marcos normativos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 49, p. 1-22, 2024. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/FwnKQKc55Qh9TDJyCHHNfcq/>>. Acesso em 17 jan. 2025.

HOBBSAWM, Erick. **Tempos Interessantes: uma vida no século XX**. São Paulo: Cia. das Letras, 2002.

HOVELER, Rejane Carolina; CARDOSO, João Victor de Oliveira. Conservadorismo, neoliberalismo e políticas sociais na contemporaneidade latino-americana. **Temporalis**, Brasília (DF), ano 22, n. 43, p. 34-52, jan./jun. 2022. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/38107/25299>>. Acesso em 11 jan. 2025.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; JORGE, Tiago. OCDE, PISA e avaliação em larga escala no Brasil: algumas implicações. **Sisyphus – Journal of Education**, v.8, p.10-27, 2020. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/5757/575764328002/html/>>. Acesso em 16 jan. 2025.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A “ideologia de gênero” existe, mas não é aquilo que você pensa que é. In: CÁSSIO, Fernando (Org.). **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. **Revista Psicologia Política**, vol. 118, n. 43, São Paulo, set./dez. 2018. Disponível em: <

https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2018000300004>. Acesso em 6 fev. 2025.

KATZ, Elvis Patrik; MUTZ, Andresa Silva da Costa. Escola sem Partido, neoliberalismo e conservadorismo: rastreando pontos de intersecção. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-16, 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092020000100161>. Acesso em 2 fev. 2025.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017177723>>. Acesso em 16 de maio de 2022.

LINARES, Alexandre; BEZERRA, José Eudes Baima. Obscurantismo contra a liberdade de ensinar. In: CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LOPES, Karina Carrasqueira. **A Política de responsabilização educacional do município do Rio de Janeiro**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <<https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes2013/dkcarrasqueira.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2025.

LUCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento Escola sem Partido e a Base Nacional Comum Curricular. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.507-524, abr.-jun., 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/JYfWMTKKDmzVgV8VmwzCdQK/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 5 fev. 2025.

MACHADO, Ana Caroline Gimenez; STAMPA, Inez. Precarização do trabalho no cenário pandêmico e seus impactos sobre a classe trabalhadora. In: LOLE, Ana; MACHADO, Ana Caroline Gimenez; VIEGAS, Cristiane Moura; AMARAL, Luciene (Orgs). **Diálogos sobre trabalho, serviço social e pandemia**. Rio de Janeiro: Mórula editorial, 2021.

MACHADO, Cristiane; ANDRADE, Edson Francisco de. Democratização do direito à educação no Brasil: algumas ponderações. **Cadernos de Pesquisa**, v.

28, n. 1, p. 33-58, 2021. Disponível em: <
<https://periodicos eletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/15256>>. Acesso em 15 jan. 2025.

MARX, Karl. **Capítulo VI (inédito): manuscritos de 1863-1867, O capital, Livro I [e Enquete Operária]**. São Paulo: Boitempo, 2019.

MATTOS, Paulo Todescan Lessa. A formação do estado regulador. **Novos estudos CEBRAP**, n.76, p. 139-156, nov. 2006. Disponível em: <
<https://www.scielo.br/j/nec/a/LBhmSzWzZXByZK7P5bkMRFg/>>. Acesso em 20 jan. 2025.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MELO, Cristina Teixeira de.; VAZ, Paulo. Guerras culturais: conceito e trajetória. **Revista ECO-Pós**, v. 24, n. 2, p. 7-40, 2021. Disponível em: <
https://revistaecopos.eco.ufrj.br/eco_pos/article/view/27791/15215>. Acesso em 8 fev. 2025.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MOLL NETO, Roberto. Neoconservadorismo nos Estados Unidos da América: as ideias de Irving Kristol e a experiência política do governo Ronald Reagan (1981-1989). **Revista de História**, São Paulo, n. 180, p. 1-35, 2021. Disponível em <
<https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/167180/170152>>. Acesso em 12 de fev. 2025.

NARDI, Elton Luiz. Uma qualidade para a escola pública: entre o socialmente referenciado e a lógica da regulação por resultados. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 43, n. 121, p.34-43, Set.-Dez., 2023. Disponível:
<<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/L4fyjy8qdmj8bZKQSdRy9P/>>. Acesso em: 19 jan. 2025.

PAULANI, Leda Maria. Não há saída sem a reversão da financeirização. **Estudos Avançados[online]**. 2017, v. 31, n. 89, pp. 29-35. Disponível em: <
<https://doi.org/10.1590/s0103-40142017.31890004>>. Acesso 22 de março de 2022.

PAULANI, Leda Maria. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: NEVES, Lúcia; LIMA, Júlio César (Orgs.) **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2007.

PENNA, Fernando. “Escola sem Partido” como ameaça à Educação Democrática: fabricando o ódio aos professores e destruindo o potencial educacional da escola. In: MACHADO, André Roberto; TOLEDO, Maria Rita de

Almeida (Orgs.). **Golpes na história e na escola: o Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI**. São Paulo: Cortez, 2017.

PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues; FILHO, Izaias Costa. Escola sem Partido, homeschooling e o Programa Escola Cívico-Militar: em exame com contribuições de Poulantzas e Mészáros. **Periferia**, v.16, p. 1-21, 2024. Disponível em: < <https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/79605>>. Acesso em: 11 fev. 2025.

PERONI, Vera Maria Vidal. A centralização/descentralização da política educacional nos anos 90 no contexto da proposta de reforma do Estado no Brasil. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMS**, v. 3, n. 6, 22 nov. 2016. Disponível em: < <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2674>>. Acesso em: 25 jan. 2025

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; ARELARO, Lisete Regina Gomes. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação?. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 35, n. 1, p. 35-56, 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2447-41932019000100035&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 15 de maio de 2022.

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

PIKETTY, Thomas. **O capital no século XXI**. Rio de Janeiro; Intrínseca, 2014.

RICCI, Rudá. A militarização das escolas públicas. In: CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019.

ROCHA, João Cezar de Castro. **Bolsonarismo: da guerra cultural ao terrorismo doméstico**. São Paulo: Autêntica, 2023.

ROSA, Ana Claudia Ferreira; CAMARGO, Arlete Maria Monte de. Homeschooling: o reverso da escolarização e da profissionalização docente no Brasil. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p.1-21, 2020. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/praxeduc/v15/1809-4309-praxeduc-15-e2014818.pdf>>. Acesso em: 16 de maio de 2022.

SADI, Andréia. **Dameres: educação domiciliar permite a pais ensinar 'mais conteúdo que a escola'**. G1, 2019. Disponível em: < <https://g1.globo.com/politica/blog/andreia-sadi/post/2019/01/25/dameres-educacao-domiciliar-permite-a-pais-ensinar-mais-conteudo-e-gerenciar-aprendizado.ghtml>>. Acesso em: 2 fev. 2025.

SAFATLE, Vladimir. **Só mais um esforço**. São Paulo: Três Estrelas, 2017.

SANTOS JÚNIOR, Francisco Joatan Freitas; PINHEIRO, Francisco Felipe de Aguiar; SOUSA, Joilson Silva de. “Escola sem partido” e alternativas para uma escola democrática no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 23, n. 00, p. 1-26., 2023. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8668320>>. Acesso em: 8 fev. 2025.

SANTOS, Emina Márcia Nery; LIMA, Francisco Williams Campos; VALE, Cassio. Decálogo da escola como espaço de proteção social: consolidando a função social da escola como espaço democratizante. **Eccos**, São Paulo, n. 54, p. 1-17, jul./set. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/8338/8454>>. Acesso em 18 fev. 2025.

SANTOS, Graziella Souza dos. O avanço das políticas conservadoras e o processo de militarização da educação. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 15, p. 1–19, 2020. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.15., p.1-19, 2020. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15348>>. Acesso em: 30 jan. 2025.

SANTOS, Gustavo Souza. O sujeito, as coisas e a rede nas Jornadas de Junho. **Cad. Metrop.**, São Paulo, v. 24, n. 55, pp. 911-935, set/dez 2022. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cm/a/6gmXZr6NQfCVDKQybPMLsmm/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 9 fev. 2025.

SANTOS, Maria Escolástica de Moura; SANTOS, Pedro Pereira dos. Escola sem Partido: neoliberalismo e conservadorismo de mãos dadas. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, vol.29, n.58, Salvador, abr./jun. 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432020000200032>. Acesso em; 13 fev. 2025.

SARAMAGO, José. **A Segunda Vida de Francisco de Assis**. 2ª. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/7pgYkYztK6ZyPny97zmQvWx/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 18 jan. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: entrevista com Dermeval Saviani. Entrevista concedida a Jorge Fernando Hermida e

Jailton de Souza Lira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, nº. 144, p.779-794, jul.-set., 2018. Disponível em: <
<https://www.scielo.br/ij/es/a/FfbjXtkLHPsyWJsfwVHFnVJ/?format=pdf&lang=pt>>.
Acesso em 10 fev. 2025.

SCHULTZ, Theodore William. Investment in human capital. **The American Economic Review**, v. 51, n. 1, p. 1-17, 1961. Disponível em: <
<https://la.utexas.edu/users/hcleaver/330T/350kPEESchultzInvestmentHumanCapital.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2024.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Sobre o **Autoritarismo** Brasileiro. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
SILVA, M. A. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cadernos Cedes**, vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000200005>. Acesso em 20 jan.2023.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista** [online]. 2018, v. 34. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>>. Acesso em: 16 de maio de 2022.

SOUZA, Jessé de. **A elite do atraso: da escravidão à Lava-Jato**. Leya, Rio de Janeiro: 2017.

STARLING, Heloísa. **A máquina do golpe, vol. 1: Engrenagens militares e apoio externo: 1964: Como foi desmontada a democracia no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. Educação na casa: perspectivas de desescolarização ou liberdade de escolha? **Pro-posições**, v. 28, n. 2, p. 122-140, mai./ago. 2017. Disponível em: <
<https://www.scielo.br/ij/pp/a/f5JrWJZqS8jTT3YV5RSKLzL/>>. Acesso em: 3 fev. 2025.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Perspectiva para Reflexão em torno do projeto político-pedagógico, In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Perspectiva para Reflexão em torno do projeto político-pedagógico, (Org.) **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas, SP. 4. Ed. Papirus, 1998.