



Práxis educativa

ISSN: 1809-4031

ISSN: 1809-4309

UNLPam

Oliveira, Dalila Andrade
Políticas conservadoras no contexto escolar e autonomia docente
Práxis educativa, vol. 15, e2015335, 2020
UNLPam

DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v15.15335.069>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89462860046>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

redalyc.org
UAEM

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto



Políticas conservadoras no contexto escolar e autonomia docente

Conservative policies in the school context and teacher autonomy

Políticas conservadoras en el contexto escolar y autonomía docente

Dalila Andrade Oliveira*



<https://orcid.org/0000-0003-4516-6883>

Resumo: Este artigo discute algumas estratégias desenvolvidas na atualidade por movimentos políticos conservadores, em forma de projetos como o “Escola sem partido” e campanhas contra a chamada “ideologia de gênero”, que atentam contra a autonomia profissional docente e ameaçam o direito à educação pública, gratuita, laica e de acesso universal. A hipótese central é que essas campanhas têm encontrado um ambiente escolar bastante fragilizado pelas políticas de responsabilização docente que se fundamentam em um discurso único sobre a qualidade da educação, na gestão escolar baseada em objetivos, orientada pelos preceitos da economia privada. A tentativa foi de compreender esse processo dentro de um quadro político mais amplo que explica a mudança de orientação conservadora nas políticas governamentais, mas que encontram relativa sustentação popular.

Palavras-chaves: Políticas conservadoras. Educação. Autonomia docente.

Abstract: This article discusses some strategies developed today by conservative political movements, in the form of projects such as the “School without a party” and campaigns against the so-called “gender ideology”, which undermine the professional autonomy of teachers and threaten the right to public, free, secular education and universal access. The central hypothesis is that these campaigns have found a school environment quite weakened by the policies of teacher accountability that are based on a unique discourse on the quality of education, in school management based on objectives, guided by the precepts of the private economy. The attempt was to understand this process within a broader political framework that explains the change in conservative orientation in government policies, but which finds relative popular support.

Keywords: Conservative policies. Education. Teacher autonomy.

Resumen: El artículo analiza algunas estrategias desarrolladas en la actualidad por movimientos políticos conservadores, en forma de proyectos como “Escuela sin partido” y campañas contra la llamada “ideología

* Professora titular de políticas públicas em educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (PPGE/UFMG) e professora visitante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB). Pesquisadora PQ1A do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e do Programa Pesquisador Mineiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (PPM/FAPEMIG). E-mail: <dalilaufmg@yahoo.com.br>.

de género", que amenazan la autonomía profesional docente y el derecho a la educación pública, gratuita, laica y de acceso universal. La hipótesis central es que estas campañas han encontrado un ambiente escolar bastante fragilizado por las políticas de responsabilización docente que se basan en un discurso único sobre la calidad de la educación, en la gestión escolar basada en objetivos, orientada por los preceptos de la economía privada. El intento fue de comprender este proceso dentro de un marco político más amplio que explica el cambio en la orientación conservadora en las políticas gubernamentales, pero que encuentran relativo apoyo popular.

Palabras clave: Políticas conservadoras. Educación. Autonomía docente.

Introdução

O mundo enfrenta, na atualidade, uma grande regressão. A eleição de Donald Trump nos Estados Unidos, em 2016, e a aprovação do Brexit no Reino Unido, um processo longo e oneroso para os britânicos, são fatos mencionados por aqueles que analisam esse processo (GEISELBERGER, 2019). Entretanto, pensando a partir da América Latina, podemos agregar outros fatos que convergem nessa direção: a eleição de Jair Bolsonaro no Brasil; a vitória de Iván Duque na Colômbia¹, ambas em 2018; as mudanças políticas mais recentes vividas no governo de Lenín Moreno no Equador, o que representa uma guinada à direita²; o golpe de Estado na Bolívia³, em novembro de 2019; e, por fim, a vitória da direita sobre o Frente Amplio no Uruguai⁴ consolidam uma regressão conservadora na região.

As políticas conservadoras que promovem essa grande regressão se expressam por movimentos amplos, campanhas que atuam no sentido de naturalizar certos comportamentos, atitudes e valores que vão gerando um senso-comum que vai tornando aceitável o inaceitável. Na educação, esses movimentos apareceram em forma de projetos como o “Escola sem partido” e campanhas contra a chamada “ideologia de gênero”, no Brasil, ou *Con mis hijos no te metas*, no Peru, entre outras manifestações em diferentes países, mas sempre em favor do *homeschooling*, da *choice-school* e da militarização das escolas. Todavia, contra os sindicatos, contra os professores, contra os livros didáticos por seus conteúdos “ousados”; enfim, contra tudo que signifique conquistas em torno de direitos civis e sociais.

Como enfrentar essas políticas no âmbito da educação? Como é possível educar sem liberdade de expressão? Como realizar o exercício da docência sem autonomia? A hipótese explorada neste artigo é que essa discussão traz, em seu conjunto, envolvendo variados movimentos, projetos e propostas, uma complexidade de fatores que, por meio de diferentes estratégias, vão fragilizando o contexto escolar e o trabalho docente.

¹ Apoiado por Álvaro Uribe, ele foi contrário ao acordo de paz com as Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia (Farc), em 2016.

² Lenín Moreno foi eleito como herdeiro de Rafael Correa para dar continuidade àquele governo; entretanto, veio se afastando do ex-presidente e assumindo uma agenda bastante distinta daquela que seria a Revolução Cidadã. As políticas assumidas pelo atual governo têm sido denunciadas por movimentos sociais como neoliberais, com destaque para os compromissos feitos com o Fundo Monetário Internacional (FMI), após empréstimo bilionário e a entrega da Ilha de Galápagos como base aérea dos Estados Unidos, além do seu programa de privatização.

³ O golpe de Estado ocorrido na Bolívia, no dia 10 de novembro de 2019, obrigou a renúncia do presidente Evo Morales, após seguidos protestos violentos. A senadora Jeanine Añez assumiu provisoriamente a presidência do país. A senadora é conhecida por seus ataques à origem indígena de Evo Morales. Um de seus primeiros atos foi substituir a bandeira Whipala pela Bíblia.

⁴ A vitória de Luis Lacalle Pou, por meio de uma coalizão conservadora, que reúne vários partidos, incluindo a extrema direita do partido Cabildo Abierto, pôs fim ao Governo de esquerda do Frente Amplio que governava o país nos últimos 15 anos.

Neste artigo, pretende-se discutir quatro dessas estratégias, o que não significa que não existam outras, desenvolvidas no contexto escolar brasileiro, adotadas por políticas conservadoras. A intenção aqui é buscar compreender os efeitos e as causas dessas estratégias sobre os docentes e a serviço de que estão seus projetos.

Um tsunami conservador toma de assalto(?) o Brasil

O Brasil tem enfrentado, nos últimos anos, um processo de recrudescimento de forças políticas conservadoras que levaram ao *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff em 2016 e teve sua culminância com a eleição do atual presidente Jair Messias Bolsonaro em 2018. O país vivenciou, em 2013, uma onda de manifestações que apontava para o esgotamento de uma forma de governar que vinha tendo sucesso desde os primeiros anos deste século. Após uma década de reformas de orientação neoliberal, tendo à frente o Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), a história do país começou a mudar com a chegada à Presidência da República de um trabalhador, nordestino imigrante em São Paulo, operário, sindicalista e sem um título universitário, Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010). Com sua eleição, por meio de uma aliança política de centro-esquerda, Lula promoveu mudanças radicais no país, em especial no que se refere às políticas sociais dirigidas aos mais pobres. O governo autodenominado democrático-popular de Lula, continuado pela Presidenta Dilma Rousseff (2011-2016) reverteu em alguns aspectos significativos o processo de reformas neoliberais do governo anterior. Nos 13 anos dos governos Lula e Dilma Rousseff, a educação como política social sofreu importantes mudanças que marcaram definitivamente a sociedade brasileira.

Essas mudanças foram resultado de pressão política vinda de setores populares que estavam na base dos seus governos. Uma grande variedade de reivindicações trazidas pelos movimentos sociais mudou radicalmente a agenda da educação no país a partir dos primeiros anos da última década. Essas reivindicações passaram a ter maior visibilidade na cena política brasileira e forjaram mudanças em processos complexos, às vezes contraditórios. Assim, os governos Lula e Dilma Rousseff desenvolveram importantes iniciativas no sentido de ampliar e assegurar o direito à educação, especialmente no que se refere à universalização da Educação Básica, incluindo setores que historicamente estiveram às margens do sistema escolar e maior acesso à Educação Superior.

Pela primeira vez, as populações afrodescendentes e indígenas, os movimentos sociais e populares como o Movimento dos Sem Terra (MST), entre outros, tiveram espaço na agenda educacional do país. A criação da Secretaria de Educação Continuada e Diversidade do Ministério da Educação (Secad), em 2004, transformada posteriormente em Secretaria de Educação Continuada, Diversidade e Inclusão (Secadi), dentro do Ministério da Educação, é emblemática da importância adquirida por esses setores na política educacional dos referidos governos. Outra iniciativa que merece destaque é a constituição do Fórum Nacional de Educação (FNE). Criado a partir de uma das deliberações da Conferência Nacional de Educação (Conae), realizada em 2010, evento que contou com ampla mobilização do setor educacional, o FNE reunia 50 entidades nacionais, sendo 39 como membros titulares e 11 suplentes. A pluralidade de representações contida no FNE demonstra a politização do debate educacional brasileiro naquele momento.

A primeira década deste século marcou uma verdadeira inversão da agenda educacional brasileira. Algumas ações merecem ser destacadas nesse sentido: a aprovação da Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (BRASIL, 2003); o Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA (BRASIL, 2010); e a Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, chamada Lei das Cotas,

que define que as Instituições de Ensino Superior vinculadas ao Ministério da Educação e as Instituições Federais de ensino técnico de nível médio devem reservar 50% de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas, estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a um salário-mínimo e meio *per capita* e aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência (BRASIL, 2012).

Outras dimensões da diversidade também foram tratadas em diferentes dispositivos normativos, com especial destaque para o Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014 - que estabelece entre suas diretrizes a “[...] superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” e a “[...] promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental” (BRASIL, 2014, p. 1). Nas metas que propõem a universalização do Ensino Fundamental para toda a população de seis a 14 anos e do atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos, encontram-se, dentre as estratégias, a necessidade de fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar em situações de discriminação, preconceitos e violências na escola e o desenvolvimento de políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão⁵. Em relação à população LGBT, a Portaria Nº 1.612, de 18 de novembro de 2011, passou a assegurar às pessoas transexuais e travestis o direito à escolha de tratamento nominal (nome social) nos atos e nos procedimentos promovidos no âmbito do Ministério da Educação (BRASIL, 2011). Muitas outras ações dirigidas à Educação de Jovens e Adultos, à Educação Especial, à Educação Prisional foram implementadas nesse período ampliando em muito o escopo da oferta educativa no país.

Tudo parecia ir culminando para a radicalização da democracia, com o fortalecimento de setores historicamente marginalizados na sociedade. Crescia a consciência das gerações mais jovens em relação à necessidade de combater o machismo, o racismo, a homofobia e outras tantas formas de opressão, até que um grande estrondo interrompeu essa trajetória. Os gritos vieram das ruas, das praças, dos parques, das universidades e puseram em xeque as políticas daqueles governos que pareciam tão estáveis e consolidadas. A crise econômica foi provavelmente o grande detonador da insatisfação geral, mas outras variáveis contribuíram nesse movimento. O sentimento daqueles que estavam no comando parece ter sido de perplexidade, foi como se os ecos da rua tivessem provocado certa vertigem nas lideranças políticas. Algumas negligenciaram claramente os sinais recebidos, outras minimizaram os efeitos daqueles protestos como um fato conjuntural e passageiro, e outras tentaram interpretar os sinais recebidos das manifestações com as referências que possuíam. A expressão daquelas manifestações era ambivalente; por um lado, eram gritos por radicalização da democracia e dos direitos civis e sociais; por outro, eram ruídos estrondosos carregados de enorme violência moralista, movidos por grande ressentimento, que reclamavam por privilégios perdidos ou ameaçados, sustentados por uma retórica que até então parecia ultrapassada, que reivindicava valores morais sustentados na família patriarcal, na propriedade privada e na liberdade mercantil.

A partir desse momento, assiste-se ao crescimento de uma reação conservadora que vai tomado corpo e mostrando sua cara. Ela se expressa com uma violência discursiva surpreendente, exprimindo as formas mais arcaicas de preconceito e de opressão, manifestando-se em movimentos que se autoidentificam como de direita ou de extrema direita e que se organizam em defesa da

⁵ Ver as *Disposições Legislativas sobre gênero na Educação*, disponíveis em: <<http://generoeducacao.org.br/wp-content/uploads/2015/11/G%C3%AAnero-na-educa%C3%A7%C3%A3o-dispositivo-legais-3.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2020.

família, de Deus e pelo retorno do regime militar que governou o país, por meio de uma ditadura, durante 21 anos (1964-1985).

De acordo com Giddens e Sutton (2014), os movimentos sociais são tentativas coletivas de mudança da sociedade, e eles podem incluir desde movimentos trabalhistas e sindicais até movimentos feministas, de reconhecimento étnico-racial, de defesa do meio ambiente, entre outros. Esses autores, concordando com Goodwin e Jasper (2009), afirmam que os movimentos sociais tendem a ciclos de vida envolvendo vários estágios. Esses estágios podem variar em cada caso, mas, em geral, têm seu surgimento marcado por uma espécie de fermento social em torno de uma questão, quando ainda de forma desorganizada expressam sua inconformidade. Em um segundo momento, esses movimentos evoluem para certa excitação popular, em que a fonte de insatisfação é mais claramente definida e compreendida. Por fim, chegam ao estágio de formalização da organização, quando o movimento é institucionalizado e aceito na vida política da sociedade.

Na última virada de século, emergiram novos movimentos sociais. Gohn (1997), ao discutir o paradigma dos Novos Movimentos Sociais, afirma que ele parte de

[...] explicações mais conjunturais, localizadas em âmbito político ou dos microprocessos da vida cotidiana, fazendo recortes na realidade para observar a política dos novos atores sociais. As categorias básicas desse paradigma são: cultura, identidade, autonomia, subjetividade, atores sociais, cotidiano, representações, interação política etc. Os conceitos e noções analíticas criadas são: identidade coletiva, representações coletivas, micropolítica do poder, política de grupos sociais, solidariedade, redes sociais, impactos das interações políticas etc. (GOHN, 1997, p. 15).

De acordo com Wood (1998), a ascensão do neoliberalismo como projeto econômico político global na década de 1980 foi paralela a uma tendência de recuo da categoria classe social como um conceito explicativo nas ciências sociais. Para a autora, emerge, nesse período, uma corrente de pensamento caracterizada pela autonomização da ideologia e da política de qualquer base social e, mais especificamente, de qualquer fundamento de classe, o que leva a uma rejeição da análise materialista dos processos sociais e históricos. A autora faz referência à literatura pós-marxista sobre os “novos movimentos sociais”, com tendências pós-estruturalistas ou pós-modernistas, que rejeitam a centralidade da análise de classe em nome da identidade e do centrismo da sociedade civil.

A autora discute o papel que têm os “novos revisionistas” que representam um “espectro de pensamento” com certos princípios políticos compartilhados, porque apoiam suas visões políticas com formulações teóricas elaboradas a partir da tradição marxista, mas com afastamentos fundamentais que, para ela, representam, de fato, uma rejeição de suas fundações. Para Wood (1998), os novos revisionistas rejeitam a primazia da política de classe a favor das “lutas democráticas”, especialmente porque são conduzidas pelos “novos movimentos sociais”. Ela assinala que provavelmente os que mais contribuíram para essa reconsideração teórica tendem a situar-se na extrema direita do novo espectro revisionista.

Os novos movimentos sociais descritos como redes têm crescido consideravelmente em todo o mundo e apresentam um leque muito variado de identidades, objetos e abordagens político-ideológicas. No contexto ao qual se reporta este artigo, é importante observar a tendência crescente de aparecimento de tipos de “novos movimentos sociais” orientados por ideologias conservadoras. Nesse crescimento, a influência das redes de *think tanks* assume papel crucial. As *think tanks* são redes, organizações ou instituições que atuam no campo dos grupos de interesse, produzindo e difundindo conhecimento sobre assuntos estratégicos, com vistas a influenciar transformações sociais, políticas, econômicas ou científicas, sobretudo em assuntos sobre os quais pessoas comuns

não encontram facilmente base para análises de forma objetiva. As *think tanks* podem ser independentes ou filiadas a partidos políticos, governos ou corporações privadas.

Essas agências têm tido uma forte influência sobre a atual guinada política à direita na América Latina. De acordo com Lee Fang (2017), a *Atlas*⁶ (*Atlas Network*) e suas fundações caritativas associadas realizaram centenas de doações para *think tanks* conservadoras e defensoras do livre mercado na América Latina, inclusive a rede que apoiou o Movimento Brasil Livre (MBL)⁷ e organizações que participaram da ofensiva libertária na Argentina, como a *Fundación Pensar*⁸.

A onda de conservadorismo que traz em seu bojo essas organizações fundamenta-se no individualismo egoísta e reforça particularismos que põem em risco a paz social. São movimentos que apresentam supostas soluções educativas para atender às particularidades dos indivíduos e suas famílias, em defesa da preservação da isenção política e ideológica na sala de aula. Esses movimentos, defendidos em projetos de “Escola sem partido” ou contra a chamada “ideologia de gênero”, têm atuado nos contextos escolares ferindo no âmago a autonomia docente e colocando em risco a educação como um direito público fundamentado na liberdade de expressão.

As políticas conservadoras dentro das escolas

Neste item, passa-se a discutir como as políticas conservadoras se expressam na educação por meio de campanhas e de projetos que têm como foco restringir a autonomia docente. Por meio da discussão de quatro estratégias usadas pelas campanhas e pelos projetos conservadores que chegam ao contexto escolar, enfatizando as condições objetivas das escolas, procura-se problematizar os interesses que, de fato, podem estar por trás de suas bandeiras.

Desviar as atenções dos reais problemas educacionais e sociais

A primeira estratégia seria tentar desviar as atenções dos reais problemas educacionais e sociais que o país enfrenta, amortecendo as resistências contra as políticas de austeridade que o governo atual impõe. A estratégia então dessas iniciativas é reduzir o debate educacional a discussões moralistas, com visões anacrônicas sobre educação, restringindo o papel da escola à transmissão de “conhecimento” para uma sociedade imaginada, no sentido ficcional, fundada em valores tradicionais. Consiste ainda em impedir a discussão e a conscientização dos problemas atinentes à educação que denotam o quanto distante o país está da conquista de uma escola verdadeiramente republicana. Problemas tais como a baixa taxa de escolaridade da população e o grande contingente de crianças e de jovens em idade escolar que continua fora da escola.

O Brasil é um país extremamente desigual do ponto vista econômico, geográfico (regional), racial, geracional e de gênero. Ele caiu uma posição na lista de países classificados no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), no último relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD (UNDP, 2018). O país passou da 78^a para a 79^a posição no ranking de

⁶ A *Atlas Network*, anteriormente conhecida como *Atlas Economic Research Foundation*, é uma organização sem fins lucrativos com sede nos Estados Unidos. O grupo tem como objetivo promover políticas econômicas de livre mercado em todo o mundo, promovendo grupos de reflexão que apoiam os direitos de propriedade privada, governo limitado, Estado de Direito e economia de mercado. Ver <https://en.wikipedia.org/wiki/Atlas_Network>. Acesso em: 22 jun. 2020.

⁷ O Movimento Brasil Livre (MBL) é um movimento político brasileiro que defende o liberalismo econômico e o republicanismo, ativo desde 2014.

⁸ A *Fundación Pensar* é uma *think tank* que elabora estratégias eleitorais e políticas públicas que contribuiu para o governo de Mauricio Macri (2015-2019) na Argentina.

189 países na comparação com 2017. O mesmo relatório afirma que as estimativas sugerem que os 10% mais ricos de fato concentram 55% do total da renda do país. O relatório apontou que a renda no país dos 40% mais pobres cresceu 14 pontos percentuais acima da média entre 2000 e 2018. Contudo, o 1% mais rico também viu um crescimento mais forte que a média brasileira. Uma vez que todos os grupos não podem crescer mais do que a média, isso significou que os grupos de renda média (entre os 40% mais pobres e o 1% mais rico) tiveram crescimento menor da renda (UNPD, 2018).

A desigualdade observada na distribuição de renda é também verificada na segmentação educacional. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar – PNAD de 2018 (IBGE, 2019), do total de 133,7 milhões de brasileiros com 25 anos ou mais, 44,2 milhões (33,1%) não terminaram o Ensino Fundamental, e 16,8 milhões (12,5%) não haviam concluído o Ensino Médio em 2018. Além disso, 9,2 milhões (6,9%) não têm instrução formal. Apenas 47,4% dos brasileiros com 25 anos ou mais completaram a Educação Básica obrigatória (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), 63,4 milhões de pessoas. Destes, 22,1 milhões terminaram o Ensino Superior.

Apesar dos esforços dos governos estaduais para a ampliação da cobertura da escolaridade obrigatória, definida pela Emenda Constitucional N° 59, de 11 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009), a universalização ainda está distante. A taxa de escolarização entre os jovens de 15 a 17 anos é 88,2%, ou seja, 1,2 milhão de jovens nessa faixa etária estão fora da escola. Em 2018, o Brasil tinha 11,3 milhões de analfabetos, 6,8% do grupo de pessoas com 15 anos ou mais (GAZETA DO POVO, 2019).

Contudo, os índices mostram que a desigualdade no Brasil é também geográfica e se expressa ainda mais nas relações raciais e de gênero. O Nordeste foi a única região com alta do indicador utilizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que mede a desigualdade para o Brasil, o Índice de Gini. Esse índice, de acordo com Gerbelli (2019), caiu de 0,545 em 2018, recorde da série histórica da pesquisa iniciada em 2012, para 0,543 em 2019. Já o Norte teve a redução mais significativa, caindo de 0,551 para 0,537. No Sudeste, a queda foi de 0,533 para 0,527; e, no Centro-Oeste, de 0,513 para 0,507. Já a Região Sul, que tem a menor desigualdade, o índice recuou de 0,473 para 0,467.

Em relação à desigualdade racial, os pretos e os pardos que compõem a população negra do país são a maioria entre os trabalhadores desocupados (64,2%) ou subutilizados (66,1%) (NITAHARA, 2019). E, na desigualdade de gênero, na qual o país vergonhosamente se destaca no plano internacional, as mulheres mantêm significativa diferença salarial em relação aos homens. Elas recebem 77,5% do salário masculino: R\$ 1.868 contra R\$ 2.410. Entre negros e brancos, a distância também se mantém. Os pardos ganham o equivalente a 57% do salário dos brancos. Entre os pretos, a distância é ainda maior: eles ganham somente 55,8% do salário do branco (ALMEIDA, 2010).

Esses indicadores são ainda mais preocupantes porque, além da crise econômica gerada pela COVID 19, que só tende a piorar a situação, a educação e as demais políticas sociais no país estão condenadas a uma política de austeridade econômica imposta pela Emenda Constitucional N° 95, de 15 de dezembro de 2016, aprovada ainda no governo de Michel Temer, em 2016, que congela o gasto social para os próximos 20 anos (BRASIL, 2016).

No caso específico do financiamento da Educação Básica, o momento é de muitas incertezas. O Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino e Valorização dos Profissionais da Educação Básica (Fundeb), instituído pela Lei N° 11.494, de 20 de junho de 2007, com duração prevista para 14 anos, expira no final de 2020. A Proposta de Emenda Constitucional N° 15/2015

trama na Câmara Federal, propondo que o Fundeb se torne uma política permanente e que a complementação orçamentária da União para os estados e municípios seja ampliada de 10% para 20%, além de destinar 70% desses recursos para o pagamento salarial dos profissionais da educação (BRASIL, 2015). Entretanto, o Relatório⁹ apresentado enfrenta duas resistências, a primeira delas se refere à reorientação da utilização dos recursos do Salário Educação destinando-os à composição da cesta do Fundo, colocando em risco as políticas de assistência estudantil, tais como: alimentação, transporte escolar e livro didático. A segunda diz respeito à vinculação da destinação de 2,5% dos recursos oriundos do repasse da União ao desempenho obtido pelos municípios. Contudo, a principal ameaça à aprovação do novo Fundeb são as investidas do Poder Executivo que é contrário a qualquer vinculação orçamentária à educação.

Atacar a autonomia docente e o pensamento crítico

A segunda estratégia seria atacar a autonomia docente na sua capacidade de pensar e de refletir criticamente. Com o propósito de atacar a autonomia docente, enfraquecer a capacidade dos professores de pensar e de refletir criticamente, essas políticas apostam na (des)intelectualização do trabalho docente. As campanhas para que os estudantes filmem as aulas dos seus professores e os denunciem, sempre que julgarem que estão escapando dos temas e dos conteúdos técnicos que ensinam para fazer a defesa de alguma posição considerada político-ideológica ou que abordem assuntos concernentes a gênero e sexualidade, funcionam como instrumentos de intimidação que podem promover alterações substantivas na cultura escolar. Os argumentos utilizados, nesse caso, buscam respaldar-se em um discurso sobre a função formativa da escola. Toma a escola como uma instituição que deve qualificar as crianças e os jovens para o futuro, para a dita sociedade do conhecimento imaginada para o século XXI (DELORS, 1998).

Esse discurso acaba encontrando ressonância na sociedade, porque apela para o ideal de igualdade de oportunidades, para os princípios de justiça meritocrática, sob os quais os sistemas escolares modernos foram desenvolvidos e reforça a escola como lugar de filtro, de seleção daqueles que terão oportunidades, dos mais competentes, como instituição que está a serviço de preparar o futuro cidadão produtivo. Nesse sentido, insinuam que os professores, em vez de ensinarem, fazem proselitismo político, desperdiçam recursos públicos, gastos com o pagamento de seus salários, desviando-se do seu papel profissional. Assim, acabam encontrando linhas de convergência com outros discursos presentes no campo educacional na atualidade, em especial na defesa das políticas de *accountability* que instituem processos de culpabilização e de responsabilização dos professores pelo desempenho dos estudantes.

A assunção desse movimento conservador encontrou um campo aberto justamente pelas políticas de responsabilização docente que têm retirado de dentro da sala de aula a autoridade do professor para avaliar seus estudantes. O discurso que fundamenta as políticas de *accountability*, além da transparência na prestação de contas públicas, é a defesa da qualidade na educação como critério técnico, algo neutro, estabelecido de fora da escola.

A lógica da responsabilização repousa sobre a noção do sujeito que deve, a partir do conhecimento da sua ação, melhorar sua prática e poder fazer escolhas responsáveis. Essa lógica de responsabilização moral e profissional tem sido largamente usada nos sistemas públicos de

⁹ Relatório apresentado pela Deputada Dorinha Seabra do Partido Democratas (DEM) do estado de Tocantins. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarInteira;jsessionid=9AD1950710D919DBA16EF23633ED2EB5.proposicoesWebExterno2?codteor=1862016&filename=Parecer-PEC01515-03-03-2020>. Acesso em: 20 jun. 2020.

educação em boa parte do mundo, desenvolvendo mecanismos formais, sistemas próprios de medição de desempenho dos alunos, podendo estar ou não associado à política de incentivos materiais, como prêmios e bônus.

O argumento central é fornecer um indicador de qualidade do ensino que possa ser apropriado pela sociedade, a fim de permitir a mobilização dos diferentes agentes escolares para que as práticas sejam ajustadas com o objetivo de melhorar os resultados. Essas políticas põem em risco justamente a qualidade que a educação deve oferecer ao conjunto da população e ameaçam o direito à educação das minorias.

São políticas que se orientam por uma lógica consumista, na qual as famílias deverão se orientar por indicadores de qualidade para fazer suas escolhas no mercado educativo, ainda quando não se trate de educação privada. Para Meurieu (2004), os docentes tornam-se presas dessas políticas entre a pressão consumista de um lado e a irresponsabilidade social do outro. Essa pressão consumista, que o autor identifica como uma tirania por resultados, faz com que os docentes se sintam pressionados a produzir resultados e pode desenvolver uma dinâmica que a curto termo tende a desvalorizar e desnaturalizar o ofício docente.

Nesse sentido, é importante lembrar que o *Programme for International Student Assessment* (Pisa), desenvolvido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), tem sido a principal referência tomada na atualidade para analisar o contexto educativo mundial e para definir o que é a qualidade na educação. Apesar de muitos países latino-americanos não realizarem a prova Pisa, ele tem tido uma forte influência sobre as políticas educacionais também nessa região (DIAS; MARIANO; CUNHA, 2017). De acordo com os resultados do último exame, publicados em final de 2019, a região latino-americana destaca-se pelo baixo desempenho dos estudantes no conjunto dos países que participam do Pisa, ocupando as posições mais baixas nos *rankings* elaborados.

O Pisa tem instaurado um regime totalitário na educação ao difundir mundialmente um critério de qualidade, sob o qual todos devem submeter-se sob pena de estar fora do jogo. Ele tem como principal resultado oferecer uma lista classificatória dos países em relação ao seu desempenho educacional, ou seja, seu efeito de comparação é o que mais importa. Ao promover o *ranking* dos países em relação à qualidade educacional, a OCDE pretende influenciar com os resultados dos testes também mudanças nos sistemas educacionais em escala internacional. Como uma alta classificação no Pisa se correlaciona com o sucesso econômico dos países - a China foi a primeira colocada na última edição -, o argumento que vem sendo usado para legitimar o Pisa é de que ele é um indicador de que os sistemas escolares estão preparando os alunos para a economia global do conhecimento do século XXI.

Assim, o Pisa pode ser compreendido como uma tecnologia de poder que se transforma em importante instrumento de regulação educacional no mundo (LUNDGREN, 2013). Nesse sentido, o Pisa age como uma forma particular de tecnologia inquestionável, apoiada por governos conservadores e progressistas, de direita e de esquerda, como uma avaliação “objetiva” do desempenho de escolas e estudantes. De acordo com Viruru (2006), os testes padronizados têm atuado como uma tecnologia de poder que vem colonizando professores e apresentando ideias colonialistas aos estudantes de maneira legítima, impondo uma agenda corporativa global.

O Pisa é definido como uma avaliação internacional da aprendizagem. De acordo com Biesta e Picoli,

[...] o crescimento da linguagem da aprendizagem na pesquisa, política e prática em educação é visível em grande número de expedientes discursivos, que incluem a tendência de se referir como “aprendentes” aos pupilos, estudantes, crianças e adultos; como

“apoiadores de aprendizagem” ou “facilitadores de aprendizagem” aos professores; como “ambientes de aprendizagem”, “lugares para aprendizagem” ou “comunidades de aprendizagem” às escolas, e na redesignação do campo da educação de adultos no sentido de uma “educação ao longo da vida”. (BIESTA; PICOLI, 2018, p. 23).

Os autores, ao discutirem essa nova linguagem em torno da aprendizagem (*learnification*), afirmam que a tarefa última da educação é ajudar as crianças e os jovens a estar no mundo (e estar lá de modo adulto!). Para eles, a diferença entre a linguagem da aprendizagem e a linguagem da educação é que a primeira é vazia de conteúdo, e a segunda precisa engajar-se com questões de conteúdo, propósito e relações. Nesse processo, decisões que deveriam ser tomadas pelos educadores ocorrem em outros lugares, na política; entre os elaboradores do currículo, do livro didático, de um sistema global de avaliação. Entretanto, os autores advertem que os estudantes não aprendem apenas a partir do que se diz, mas do que se faz. Uma boa educação deve envolver além da qualificação, a socialização e a subjetivação.

É justamente esse caráter de agência de socialização da escola que tanto amedronta os setores conservadores e, é por isso, que ele é tão negado por essas campanhas e projetos conservadores, que convergindo com políticas meritocráticas buscam transformar as escolas em instituições mais eficazes, pragmáticas, seletivas e excluidentes. De acordo com Gordillo Múrcia (1991), o pensamento pragmático é o método de obter resultados sem considerar os meios empregados. O que realmente conta não é método, mas o resultado, de maneira que o que importa é ter efeitos práticos e ser útil. Dessa forma, o princípio reconhecido é a eficácia do fim ou o êxito que determina os meios sob as condições objetivas que limitam as possibilidades do ato.

Considerando a escola como espaço de crescimento humano, de socialização, de subjetivação, é que podemos afirmar que o caráter essencialmente útil e produtivo da escola, esvazia os sentidos da escola pública como bem comum e do trabalho docente como trabalho complexo e, por isso mesmo, profissional.

Instituir o medo e a desconfiança como mecanismo de controle

A terceira estratégia seria impor o medo para melhor governar. Por meio da intimidação, da vigilância e da censura, estabelece-se um ambiente onde, por um lado, fomenta o ódio e, por outro, reina a desconfiança, ninguém está seguro para dizer o que pensa, o que faz, o que deseja. Assim essas campanhas objetivam criar um ambiente que incita o individualismo.

O que pretendem é pôr em oposição a comunidade e os professores, colocar a comunidade contra a escola; alunos contra professores, professores contra os alunos, professores contra professores, ou seja, fomentar um clima de conflito permanente. A relação com a comunidade, com o entorno escolar, é fundamental na construção de sentidos da escola, sobretudo nos meios mais vulneráveis economicamente. Também é fundamental no sentido da construção dos projetos pedagógicos, possibilidade que é assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996), nos seus artigos 12, 13, 14 e 15 (BRASIL, 1996), de acolhimento das demandas das comunidades e o respeito à autonomia e à cultura local.

Como já comentado no item anterior, essas campanhas têm encontrado muitas vezes um ambiente escolar fragilizado pela cultura da performatividade, imposta pelas políticas de *accountability*. A pressão que exercem essas políticas sobre o coletivo da escola buscando alcançar as metas de resultados, de melhorar o desempenho dos estudantes para ter uma média maior no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), têm enfraquecido os projetos pedagógicos das escolas como espaços de construção coletiva. A escola já não pensa sobre si e sobre seu entorno, mas nas metas que tem de alcançar. A escola gasta a maior parte do seu tempo e da sua

energia organizando seus relatórios, trabalhando sua imagem, muitas vezes até fazendo suas maquiagens, no sentido de que sua maior preocupação é com o que vai ser mostrado. A cultura da auditoria, daquilo que é bonito para ser mostrado, coloca sob suspeição o trabalho docente, gerando desconfianças sobre seu compromisso profissional (BERLINER, 2013; ANDERSON, 2017; GUROVA; PIATTOEVA, 2018).

Essa desconfiança gerada no trabalho dos professores afeta diretamente o caráter profissional docente. A intensa vigilância sobre a escola abala a confiança que temos nos sistemas peritos, conceito definido por Giddens (1991) para explicar a confiança que a sociedade moderna deposita nos profissionais dos quais ela depende. As políticas de *accountability* têm contribuído para a corrosão dessa confiança profissional nos docentes constantemente sujeitos à exposição e à suspeição pelo baixo desempenho dos seus estudantes e às auditorias sobre suas formas de trabalho.

De acordo com Canário (2006, p. 32), a promoção do modelo profissional do professor, encarado como um “prático-reflexivo” (simétrico do modelo do aluno como “sujeito aprendente”), é geradora de injunções de natureza paradoxal. Não é, portanto, surpreendente que se possa verificar que o estatuto social do professor tende a diminuir, a sua identidade profissional a diluir-se, a legitimidade do seu trabalho a ser questionada, a eficácia dos seus métodos e dos seus resultados a ser contestada. Em suma, o professor tende a tornar-se o “bode expiatório” dos problemas e das tensões que marcam negativamente o mundo escolar.

Segundo Ball (2002), o efeito da auditoria sobre as escolas é de promover uma espécie de fabricação. Para obter maior performatividade, a instituição já não se organiza de acordo com os seus interesses discutidos com os sujeitos que a compõem, mas, ao contrário, ela se ajusta constantemente ao que é demandado de fora, e esforça-se por apresentar-se bem, por tornar-se auditável. Assim, muitas escolas, nessa busca por adequarem-se às exigências de desempenho (ou de performatividade), tornam seus projetos educativos esvaziados, perdem sua autenticidade. Para Ball (2002), nesse processo, a autenticidade corre o perigo de ser inteiramente substituída pela plasticidade.

Ainda de acordo com Ball (2002), esse processo leva à profunda mudança na natureza da relação dos trabalhadores e do seu trabalho, os compromissos de serviço já não têm valor ou significado, e o julgamento ou a avaliação profissional está subordinado(a) às exigências da performatividade. Essas tecnologias de gestão não deixam espaço para um ser ético autônomo ou coletivo. É esse esvaziamento dos sujeitos coletivos docentes, é essa corrosão da autonomia e autenticidade no trabalho pedagógico que enfraquece a escola, colocando-a vulnerável a essas campanhas retrógradas que impõem o medo e o constrangimento e colocam em risco o papel fundamental da educação na sociedade.

Desarticular a resistência e castrar o pensamento crítico

A quarta estratégia é reduzir a função da escola por meio de um projeto de poder mais amplo que usa do medo e do controle para desarticular a resistência, esmaecer e castrar o pensamento crítico e assim fazer da educação um grande negócio.

Novamente de acordo com Biesta e Picoli (2018), a escola, em seu próprio tecido, enfrenta a tensão entre a necessidade de atender às demandas da sociedade e a necessidade de preservar-se destas, isso quer dizer que a escola tem algo a fazer que não é automático nem necessariamente útil à sociedade. Nesse sentido, a educação implica risco. As campanhas de caráter conservador que invadem o contexto escolar na atualidade exprimem a necessidade da previsão, do controle do

processo educacional. Estamos em face de outras formas de poder que operam por meio da mobilização de subjetividades, combinando flexibilidade e autonomia com ferramentas menos visíveis de controle, tais como o medo, os constrangimentos, a humilhação.

Junto às políticas de responsabilização docente, observa-se uma retórica em torno do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) no lugar das formas tradicionais de carreira (OLIVEIRA, 2009). Na retórica das políticas de DPD, os docentes são retratados como indivíduos que constroem suas próprias carreiras e destinos, como o profissional reflexivo, evocando o caráter reflexivo do sujeito moderno que é responsável por suas escolhas e decisões (GIDDENS, 2002). Esse apelo à condição de sujeito reflexivo moderno, que exalta a autonomia do indivíduo que deve tornar-se sujeito de sua experiência, pressupõe a interiorização de categorias da socialização subjetiva contemporânea que são notadamente o controle de si, a obrigação de afirmar uma autenticidade e singularidade pessoal.

Esse apelo é contrário ao sentimento que constrói a identidade de classe, ou categoria econômico-profissional - são as formas coletivas de identidade que são justamente aquelas que sustentam a existência dos sindicatos como espaço de representação. Espaço de discussão coletiva dos problemas, de construção de alternativas, de resistência. A solidão e o isolamento que essas políticas conduziram os docentes podem promover um ambiente propício à castração do pensamento crítico.

Como afirma Rayou (2009), o liberalismo da ação, presente nas políticas de responsabilização, é temperado pelo peso dos constrangimentos e das responsabilidades, o que pode resultar em fonte de cobrança individual e de sofrimento profissional. Isso será tão mais provável quanto mais os docentes não puderem se ancorar nas garantias e na segurança institucional que o estabelecimento educativo, a carreira, a regulamentação trabalhista e previdenciária, entre outras, puderem lhe oferecer.

As políticas de responsabilização têm colocado à prova a capacidade do sindicato de disputar ideologicamente o local de trabalho. Nesse intento, os sindicatos têm buscado reformar-se desenvolvendo estruturas que se comuniquem com as novas formas de identidade, as secretarias de gênero já são uma constante entre os sindicatos de educação no Brasil, e a pauta LGBT ocupa um espaço de destaque. Alguns desenvolveram ainda as secretarias de combate ao racismo ou fomentam esse debate por meio das suas secretarias de políticas sociais. Contudo, este é um grande desafio para os sindicatos: renovar seu repertório, sem cair na esparrela do individualismo e da segmentação, e, com isso, perder de vista seu papel central, a mediação entre os interesses individuais e coletivos, a representação dos interesses mais amplos que materializa e corporifica o sujeito coletivo na luta por direitos e garantias de um segmento determinado.

A grande regressão e os impactos sobre a educação

A intenção neste artigo foi discutir algumas estratégias desenvolvidas na atualidade por movimentos políticos conservadores que atentam contra a autonomia profissional docente e ameaçam o direito à educação pública, laica, gratuita e de acesso universal. A hipótese central é que essas campanhas têm encontrado um ambiente escolar bastante fragilizado pelas políticas de responsabilização docente que se fundamentam em um discurso único sobre a qualidade da educação, na gestão escolar baseada em objetivos, compreendida como um sistema administrativo orientado por um conjunto de indicadores, que tem como prioridade o cumprimento de metas

pré-definidas e tendo como referência os preceitos da economia privada¹⁰. A tentativa foi de compreender esse processo dentro de um quadro político mais amplo que explica a mudança de orientação conservadora nas políticas governamentais, mas que encontram sustentação popular.

O neoliberalismo, como a face política da globalização, levou ao extremo uma retórica meritocrática e individualista, promovendo a corrosão de direitos sociais e políticos que têm como referência o princípio da igualdade. Tal processo tem feito com que, como afirma Mishra (2019, p. 188), “[...] a desconexão com uma coletividade mais ampla parecesse pré-requisito do enriquecimento pessoal e da autopromoção”. No entanto, as crises políticas atuais que explodem em diferentes partes do mundo, demonstrando certo esgotamento da globalização, põem a descoberto a armadilha dessa retórica. Nas palavras do autor:

Há quase três décadas, a religião da tecnologia e do PIB, assim como o cálculo rudimentar do interesse egoísta, imposto ainda no século XIX, dominam a política e a vida intelectual. Hoje a sociedade de indivíduos empreendedores, ordenada em torno de um mercado evidentemente racional, revela profundezas insondadas de miséria e desespero; e, assim, engendra uma revolta niilista contra a própria ordem. (MISHRA, 2019, p. 194).

Nesse processo, valores fundamentais para a vida em sociedade foram sendo corroídos e impactando diretamente a educação. De acordo com Mason (2019), a cultura de resistência ao capital transformou-se, para alguns, em cultura de revolta contra a globalização, a migração e os direitos humanos. O autor refere-se ao colapso de uma narrativa, mas que: “Por sua vez, a paralisia da esquerda vem não da sua incapacidade para fazer a crítica da economia de livre mercado, mas do equívoco em não se envolver adequadamente na batalha narrativa que a extrema-direita está travando” (MASON, 2019, p. 151).

Nesse processo, valores tradicionais que sustentam os sistemas nacionais de educação são postos em xeque: a igualdade, o bem comum, a gratuidade, a publicidade, a laicidade. Como adverte Mishra (2019, p. 191): “A premissa básica da modernidade laica, até pouco tempo em questão apenas por fundamentalistas religiosos, agora é ameaçada por demagogos eleitos em seu próprio berço [...]”.

Della Porta (2019), ao analisar os protestos entre 2010 e 2014, afirma que aqueles considerados “precarizados” que manifestavam contra a austeridade representavam coalizões de várias classes e grupos sociais, que se consideravam os vencidos das políticas neoliberais. Adverte a autora que pesquisas sobre movimentos progressistas mostram claramente que as características específicas da insatisfação sob o neoliberalismo e suas crises são influenciadas pelas reações políticas à grande recessão, em especial pelas estratégias da política de centro-esquerda. Em suas palavras,

[...] pesquisas sobre as manifestações antiausteridade na América Latina demonstraram que as ondas de protestos mais desestabilizadoras ocorreram onde a política partidária não foi capaz de oferecer canais de dissidência neoliberal, já que todos os grandes partidos apoiaram medidas neoliberais. (DELLA PORTA, 2019, p. 74).

Para Della Porta (2019), a juventude instruída, os aposentados e os servidores públicos são os grupos sociais que perderam no ataque neoliberal direitos civis e sociais. Com um chamado à solidariedade e o reforço ao espaço público, para a autora, esses manifestantes rivalizavam com as políticas neoliberais, vistas como injustas e ineficazes. Nesse sentido, denunciavam o confisco dos direitos dos cidadãos pelas elites globais e defendiam direitos políticos e sociais como direitos humanos. Esses movimentos também expressaram seu repúdio aos seus governantes por aquilo

¹⁰ Gestão por Objetivos é a tradução do conceito *Management by objectives* (MBO) popularizado por Peter Drucker no seu livro *The Practice of Management* (1954)

que chamaram de sequestro à democracia. Segundo Della Porta (2019, p. 66), “[...] os movimentos antiausteridade construíram uma definição abrangente de suas identidades coletivas, segundo a qual seriam integrados pela grande maioria dos cidadãos”.

Entretanto, a mesma autora constata que “[...] esses movimentos progressistas à esquerda foram momentaneamente eclipsados pelo êxito dos partidos de direita” (DELLA PORTA, 2019, p. 69). Ela se refere à eleição de Trump para a presidência dos Estados Unidos e a vitória pelo Brexit no Reino Unido entre outros acontecimentos pelo mundo como uma grande regressão, que marca uma nova clivagem surgida em consequência da globalização. Ressalta ainda que o dinheiro teve grande importância nas vitórias da direita, em especial pelas grandes empresas e *think tanks* que financiaram e apoiaram essas candidaturas. E afirma que “[...] a política da direita é caracterizada por uma forma organizacional específica que se utiliza da liderança forte, personalizada, em vez da participação cidadã” (DELLA PORTA, 2019, p. 71). Para ela, os maiores perdedores nesse processo político foram os neoliberais de centro-esquerda.

Fraser (2019) parece convergir com essa ideia ao analisar a realidade estadunidense atual, afirmando que

[...] o que os eleitores de Trump rejeitaram não foi simplesmente o neoliberalismo, mas o neoliberalismo progressista, definido como uma aliança de correntes predominantes dos novos movimentos sociais (feminismo, antirracismo, multiculturalismo e direitos LGBTQ), por um lado, e segmentos empresariais de serviços e simbólicos de ponta (Wall Street, Vale do Silício e Hollywood), por outro. (FRASER, 2019, p. 78).

Para Fraser (2019), nessa união, as primeiras emprestaram seu carisma às últimas. Esse estranho arranjo tem suas raízes na desagregação sofrida pela classe trabalhadora com o fim do fordismo, o enfraquecimento dos sindicatos e a corrosão do Estado de bem-estar social. O que pode ser ainda mais reforçado com a análise de Mason (2019), do caso britânico. Para ele, o neoliberalismo adotou “[...] instrumentos de política econômica pró-cíclica para dar início à destruição de setores tradicionais da economia, com o objetivo preciso de atomizar a classe operária e minar a efetividade dos sindicatos” (MASON, 2019, p. 152).

O que se tentou explorar neste artigo, de forma muito breve, foi que esse processo de regressão conservadora também chega ao contexto latino-americano e brasileiro por mudanças políticas que envolveram desde golpes explícitos de Estado até eleições livres e democráticas. Esse conservadorismo cresceu nos últimos anos, apoiado financeiramente por instituições transnacionais, *think tanks*, mas apresenta também relativa aceitação popular.

A educação tem sido alvo das políticas conservadoras recentes, quer no propósito de coibir a ampliação do acesso a setores tradicionalmente marginais da sociedade, quer no sentido de redirecionar o financiamento público para a formação de elites meritocráticas. Essas políticas encontraram um ambiente fragilizado pela moral neoliberal e por procedimentos pragmáticos que reduziram a função da escola à produção de eficiência, baseada em princípios de mercado. Esses valores, difundidos por meio de uma agenda da educação que se impõe sobre o mundo como verdade, promovendo uma cultura meritocrática dirigida à competição individual, têm provocado o esmaecimento dos princípios de igualdade e bem comum. Esse processo não é uma particularidade da sociedade brasileira ou latino-americana. Como demonstra Fraser (2019), ainda se referenciando ao momento político atual dos Estados Unidos, de ascensão de movimentos de direita:

Identificando o progresso com a meritocracia em vez da igualdade, esses termos equiparavam a emancipação com o surgimento das mulheres, minorias e gays ‘talentosos’ na hierarquia corporativa em que o vencedor leva tudo, em vez de fazê-lo por meio da abolição dessa hierarquia. Essa visão individualista-liberal do progresso aos poucos

substituiu o entendimento vasto, anti-hierárquico, igualitário, com sensibilidade de classe e anticapitalista da emancipação das décadas de 1960 e 1970. (FRASER, 2019, p. 80-81).

Para a autora, o neoliberalismo progressista mistura ideais de emancipação truncados e formas de financeirização letais. Assim sendo, ao rejeitar a globalização, os eleitores de Trump também repudiaram o cosmopolitismo liberal que remete a ela. Isso se deu diante da ausência de uma alternativa de esquerda que pudesse juntar os elos entre trabalho e novos movimentos sociais. As semelhanças entre Brasil e Estados Unidos nunca foram tão grandes, em especial pelo caráter obtuso de seus atuais governantes e os processos que levaram às suas vitórias eleitorais, mas também pelo crescimento do conservadorismo em segmentos importantes da população. A educação deveria ser o espaço de reversão dessa tendência; talvez por isso mesmo, os ataques sobre ela são tão duros e frequentes neste momento.

Referências

- ALMEIDA, C. Concluir o ensino superior triplica a renda, mostra IBGE. **O Globo**, Rio de Janeiro, 11 abr. 2018. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/economia/concluir-ensino-superior-triplica-renda-mostra-ibge-22579344>>. Acesso em: 20 jun. 2020.
- ANDERSON, G. Privatizando subjetividades: como a nova gestão pública (NGP) está criando o “novo” profissional da Educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - RBPAE**, v. 33, n. 3, p. 593-626, set/dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol33n32017.79297>
- BALL, S. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.
- BERLINER, D. C. Effects of inequality and poverty vs. teachers and schooling on America’s youth. **Teachers College Record**, v. 115, n. 12, p. 1-26, 2013.
- BIESTA, G.; PICOLI, B. A. O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 21-29, jan./abr. 2018. DOI: <https://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29749>
- BRASIL. Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Lei N° 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003.
- 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°s 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. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2007]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 216, p. 8, 12 nov. 2009.

BRASIL. Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 212, p. 1-3, 5 nov. 2010.

BRASIL. Portaria Nº 1.612, de 18 de novembro de 2011. Assegura uso de nome social de travestis e transexuais em órgãos do Ministério da Educação e Cultura. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 222, p. 67-68, 19 nov. 2011.

BRASIL. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 120-A, edição extra, p. 1-7, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Emenda Constitucional Nº 15/2015**. Insere parágrafo único no art. 193; inciso IX, no art. 206 e art. 212-A, todos na Constituição Federal, de forma a tornar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb instrumento permanente de financiamento da educação básica pública, incluir o planejamento na ordem social e inserir novo princípio no rol daqueles com base nos quais a educação será ministrada, e revoga o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília: Câmara dos Deputados, [2015]. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1198512>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

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**: seção 1, Brasília, DF, n. 241, p. 2-3, 16 dez. 2016.

CANARIO, R. A Escola e a abordagem comparada: novas realidades e novos olhares. **Sísifo Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 1, p. 27-36, set./dez. 2006.

DELLA-PORCA, D. Política progressista e regressiva no liberalismo tardio. In: GEISELBERGER, H. (org.). **A grande regressão**: um debate internacional sobre os novos populismos e como enfrentá-los. São Paulo: Estação Liberdade, 2019. p. 57-76.

DELORS, J. (org.). **Educação**: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DIAS, B. F. B.; MARIANO, S. R. H.; CUNHA, R. M. Educação básica na América Latina: uma análise dos últimos dez anos a partir dos dados do programa internacional de avaliação de estudantes (PISA). **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 4, p. 1-26, jul./set. 2017. DOI: <https://doi.org/10.12712/rpca.v11i4.1065>

FRAISE, N. Neoliberalismo progressista versus populismo reacionário: a escolha de Hobson. In: GEISELBERGER, H. (org.). **A grande regressão: um debate internacional sobre os novos populismos e como enfrentá-los**. São Paulo: Estação Liberdade, 2019. p. 77-90.

GAZETA DO POVO. No Brasil, mais da metade da população adulta não tem ensino médio. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 19 jun. 2019. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/no-brasil-mais-da-metade-da-populacao-adulta-nao-tem-ensino-medio/>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

GEISELBERGER, H. (org.). **A grande regressão: um debate internacional sobre os novos populismos e como enfrentá-los**. São Paulo: Estação Liberdade, 2019.

GERBELLI, L. G. Concentração de renda volta a crescer no Brasil em 2018, diz IBGE. **G1**, 16 out. 2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/economia/noticia/2019/10/16/concentracao-de-renda-volta-a-crescer-no-brasil-em-2018-diz-ibge.ghtml>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GIDDENS, A.; SUTTON, P. W. **Essential concepts in Sociology**. Cambridge: Polity Press, 2014.

GOHN, M. G. **Teoria dos movimentos sociais paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

GOODWIN, J.; JASPER, J. **The Social Movements Reader: cases and individual needs in contemporary society**. London: Wiley-Blackwell, 2009.

GUROVA, G.; PIATTOEVA, N. A postsocialist perspective on audit culture: changing practices and subjectivities of school teachers in a Russian region. In: NORMAND, R. et al. (orgs.). **Education policies and the restructuring of the educational profession: global and comparative perspectives**. Singapore: Springer, 2018. p. 173-187.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua**. 2019. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/17270-pnad-continua.html?edicao=27258&t=downloads>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

FANG, L. “Think Tanks”: organizações por trás da guinada da direita na América Latina. **Brasil de Fato**, São Paulo, 14 ago. 2017. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2017/08/14/think-tanks-organizacoes-por-tras-da-guinada-da-direita-na-america-latina/>>. Acesso em: 21 jun. 2020.

LUNDGREN, U. P. PISA como instrumento político. la historia detrás de la creación del programa PISA. **Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado**, Granada, Espanha, v. 17, n. 2, p. 15-29, maio/ago. 2013.

MASON, P. Vencendo o medo da liberdade. In: GEISELBERGER, H. (org.). **A grande regressão: um debate internacional sobre os novos populismos e como enfrentá-los**. São Paulo: Estação Liberdade, 2019. p. 149-174.

MEURIEU, P. L'école entre la pression consumériste et l'irresponsabilité sociale. In: LESSARD, C.; MEURIEU, P. (orgs.). **L'obligation de résultats en éducation**. Québec: Les Presses de l'Université Laval, 2004. p. 23-48.

MISHRA, P. A política na era do ressentimento: o tenebroso legado do iluminismo. In: GEISELBERGER, H. (org.). **A grande regressão: um debate internacional sobre os novos populismos e como enfrentá-los**. São Paulo: Estação Liberdade, 2019. p. 175-196.

NITAHARA, A. Negros são maioria entre desocupados e trabalhadores informais no país. **Agência Brasil**, Rio de Janeiro, 18 nov. 2019. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2019-11/negros-sao-maioria-entre-desocupados-e-trabalhadores-informais-no-pais>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

OLIVEIRA, D. A. Modelos y estrategias de desarrollo profesional docente: reflexiones críticas desde la realidad latinoamericana. In: MEDRANO, C.; VAILLANT, D. (orgs.) **Aprendizaje y desarrollo profesional docente: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios**. Madrid: Santillana, 2009. p. 99-107.

RAYOU, P. Épreuves d'aujourd'hui et métier de demain. **Education & Sociétés**, v. 1, n. 23, p. 5-11, 2009. DOI: <https://doi.org/10.3917/es.023.0005>

UNDP. United Nations Development Programme. **Human Development Indices and Indicators: 2018 statistical update**. 2018. Disponível em: <https://www.br.undp.org/content/dam/brazil/docs/RelatoriosDesenvolvimento/2018_human_development_statistical_update.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020

VIRURU, R. Postcolonial Technologies of Power: standardized Testing and Representing Diverse Young Children. **International Journal of Educational Policy**, v. 7, n. 1, p. 49-70, 2006.

WOOD, E. M. **The retreat from class a new 'True' Socialism**. London: Verso, 1998.

Recebido em 09/05/2020

Versão corrigida recebida em 20/06/2020

Aceito em 23/06/2020

Publicado online em 28/06/2020