

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação
Doutorado em Educação



Tese

Os impactos da agenda conservadora na docência no ensino médio:
o caso do Câmpus Pelotas – Visconde da Graça – IFSUL

Alexandra Garcia Mascarenhas

Pelotas, 2022

Alexandra Garcia Mascarenhas

Os impactos da agenda conservadora na docência no ensino médio:

o caso do Câmpus Pelotas – Visconde da Graça – IFSUL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pelotas, linha de pesquisa Epistemologias Descoloniais, Educação Transgressora e Práticas de Transformação, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Márcia Ondina Vieira Ferreira

Pelotas, 2022

Alexandra Garcia Mascarenhas

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

M111i Mascarenhas, Alexandra Garcia

Os impactos da agenda conservadora na docência no ensino médio : o caso do Câmpus Pelotas - Visconde da Graça - IFSUL / Alexandra Garcia Mascarenhas ; Márcia Ondina Vieira Ferreira, orientadora. – Pelotas, 2022.

168 f.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2022.

1. Educação crítica. 2. Autonomia docente. 3. Movimentos neoconservadores. 4. Trabalho docente. I. Ferreira, Márcia Ondina Vieira, orient. II. Título.

CDD : 373

Os impactos da agenda conservadora na docência no ensino médio: o caso do
Câmpus Pelotas – Visconde da Graça – IFSUL

Tese aprovada, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa Epistemologias Descoloniais, Educação Transgressora e Práticas de Transformação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da defesa: 30 de agosto de 2022.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Márcia Ondina Vieira Ferreira (Orientadora) – UFPel

Profa. Dra. Aline Accorssi – UFPel

Profa. Dra. Maria Isabel da Cunha – UFPel

Profa. Dra. Iana Gomes de Lima – UFRGS

Profa. Dra. Andréa Barbosa Gouveia – UFPR

**Aos meus amores Dirnei e Helena.
Às professoras e professores que fazem a diferença
em tempos de tanta indiferença.
A nós mulheres.**

Agradecimentos

Aos meus pais Ivonete e Neivair (*in memoriam*) que sempre me incentivaram a estudar e a valorizar minhas professoras e professores.

Ao IFSul, instituição de ensino pública, da qual faço parte, que de diferentes maneiras, colaboraram para que realizasse o Doutorado.

Aos professores e professoras do Câmpus Pelotas - CaVG que participaram desta pesquisa.

Aos alunos e alunas, que ao longo dos meus dezessete anos de docência, me proporcionaram a certeza de ter feito a melhor escolha: estar em sala de aula.

Às professoras e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação – UFPel.

À Universidade Federal de Pelotas, instituição de ensino pública da qual me orgulho muito de ter sido aluna. Parte do que sou como professora, devo à UFPel.

À minha orientadora Márcia Ondina Vieira Ferreira, por confiar em minhas escolhas. Sinto-me privilegiada por ter sido tua aluna no Mestrado. E grata por ter contado contigo como orientadora no Doutorado.

Às minhas queridas amigas “Dilminhas” – Andréia, Andressa, Letícia e Marília – que durante o período mais crítico da Pandemia do COVID-19, por meio de trocas de mensagens no *WhatsApp*, alegraram meus dias e amenizaram minha ansiedade. Juntas somos mais fortes! Obrigada queridas!

Ao meu sobrinho Felipe, que me auxiliou lendo e sugerindo modificações no anteprojeto que originou este estudo. E que compartilhou comigo informações e ideias importantes para esta tese. Agradeço também, pela ajuda com a Helena durante os nossos 18 meses de isolamento, por conta da Pandemia do COVID-19. A Helena não poderia ter um “Didi” melhor. Obrigada!

Ao meu querido Dirnei, meu companheiro de profissão e de vida, por me incentivar. E à minha “florzinha” Helena por ser o meu estímulo. És o melhor de mim! Amo vocês!!!

Resumo

MASCARENHAS, Alexandra G. **Os impactos da agenda conservadora na docência no ensino médio**: o caso do Câmpus Pelotas – Visconde da Graça – IFSul. Orientadora: Márcia Ondina Vieira Ferreira. 2022. 168f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2022.

O presente trabalho analisou se professoras e professores reconhecem as tentativas de controle e de criminalização docente estimuladas pelos discursos de grupos neoconservadores, e se tais discursos produzem impactos sobre o trabalho docente. Dentro disso, buscou-se averiguar se o professorado percebe se as disciplinas que desenvolvem estão sendo afetadas pelas ações dos movimentos neoconservadores, além de analisar se o trabalho pedagógico enfrenta implicações a partir dos discursos disseminados por esses grupos com relação aos conteúdos, aos procedimentos e ao material didático, e quais seriam essas consequências. Por fim, buscou-se refletir sobre o papel da educação na sociedade democrática. O neoconservadorismo no Brasil, para este estudo, é compreendido como um movimento político que tem a direita cristã como principal articuladora, que pretende defender uma visão de mundo com relação à preservação de uma determinada ordem social, associando-se às orientações políticas e econômicas que reiteram ou apenas não se opõem aos seus ideais, o que nos permite compreender a sua aproximação com a racionalidade neoliberal. Esta pesquisa constitui-se num estudo de caso em que participaram docentes que representaram diferentes disciplinas da formação geral dos cursos integrados de nível médio do Câmpus Visconde da Graça – CaVG –, do Instituto Federal Sul-rio-grandense, na cidade de Pelotas/RS. Como método de coleta de dados foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, baseadas nos escritos de Minayo, Bourdieu e Duarte. A análise das entrevistas foi realizada por meio de descrições e/ou comparações entre as falas das/dos participantes da pesquisa, a partir de categorias que deram origem às questões, que, por sua vez, remetem aos conceitos basilares deste estudo. Estudos sobre autonomia docente, educação crítica, educação e democracia, alianças entre forças neoliberais e neoconservadoras e o Estado democrático, baseada em autoras/es como Contreras, Freire, hooks, Apple, Brown, Bernstein, Boto, Ball, Penna, Biroli, Oliveira e outras/os, serviram de orientação para esta investigação. A análise indicou que não ocorreram mudanças significativas no trabalho docente por conta das ações dos movimentos neoconservadores, não interferindo, portanto, na autonomia docente. Foi perceptível que o professorado entende que não existem, até o momento, grandes interferências com relação às disciplinas que lecionam, embora alguns/mas docentes reconheçam que as modificações previstas na BNCC, por exemplo, podem causar mudanças nos conhecimentos de suas áreas de ensino. A análise aponta para a existência de autonomia docente e para a possibilidade de que a prática da educação crítica venha a ocorrer com mais autonomia em uma instituição de ensino pública; e conclui reconhecendo a educação como ferramenta de defesa do Estado democrático, que oportuniza o acesso à pluralidade de ideias, à emancipação e à cidadania

Palavras-chave: Educação crítica. Autonomia docente. Movimentos neoconservadores. Trabalho docente.

Abstract

MASCARENHAS, Alexandra G. **The impacts of the conservative agenda on high school teaching**: the case of Câmpus Pelotas – Visconde da Graça – IFSul. Advisor: Márcia Ondina Vieira Ferreira. 2022. 168p. Thesis (Doctorate in Education) – Postgraduate Program in Education, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2022.

The present study analyzed if teachers and professors recognize the attempts to control and criminalize teachers stimulated by the discourses of neoconservative groups, and if such discourses have an impact on teaching work. Within this, we sought to find out if the teachers perceive that the disciplines they develop are being affected by the actions of neoconservative movements, in addition to analyzing if the pedagogical work faces implications from the discourses disseminated by these groups in relation to the contents, procedures and didactic material, and what would be the consequences of it. Finally, we sought to reflect on the role of education in democratic society. Neoconservatism in Brazil, for this study, is understood as a political movement that has the Christian right-wing as its main articulator, which intends to defend a worldview in relation to the preservation of a certain social order, associating itself with the political and economic orientations that reiterate or just not oppose their ideals, which allows us to understand their approximation with neoliberal rationality. This research is a case study in which teachers who represented different disciplines of the general education of the integrated high school courses of the Campus Visconde da Graça - CaVG -, of the Instituto Federal Sul-rio-grandense, in the city of Pelotas/RS, participated. As a method of data collection, semi-structured interviews were used, based on the writings of Minayo, Bourdieu and Duarte. The analysis of the interviews was carried out through descriptions and/or comparisons between the speeches from the research participants, based on categories that engendered the questions, which, in turn, refer to the basic concepts of this study. Studies on teacher autonomy, critical education, education and democracy, alliances between neoliberal and neoconservative forces and the democratic state, based on authors such as Contreras, Freire, hooks, Apple, Brown, Bernstein, Boto, Ball, Penna, Biroli, Oliveira and others, served as guidelines for this investigation. The analysis indicated that there were no significant changes in teaching work due to the actions of neoconservative movements, therefore it did not interfere with teaching autonomy. It was noticeable that the professors understand that there is no major interference so far with the subjects they teach, although some recognize that the changes mentioned in the BNCC, for example, can cause changes in the knowledge that in the areas they teach. The analysis points to the existence of teacher autonomy and to the possibility of the practice of critical education taking place with more autonomy in a public educational institution; and it concludes recognizing education as a tool to defend the democratic State, which provides access to a plurality of ideas, to emancipation and to citizenship.

Keywords: Critical education. Teaching autonomy. Neoconservative movements.

Resumen

MASCARENHAS, Alexandra G. **Los impactos de la agenda conservadora en la docencia en enseñanza secundaria: el caso del Campus Pelotas – Visconde da Graça – IFSul. 2022. 168f.** Tesis (Doctorado en Educación) – Programa de Posgrado en Educación, Universidad Federal de Pelotas, Pelotas, 2022.

Este trabajo analizó si profesoras y profesores reconocen los intentos de control y criminalización docente estimulados por los discursos de grupos neoconservadores, y si dichos discursos producen impactos sobre el trabajo docente. Desde ahí, se buscó averiguar si el profesorado se da cuenta si las asignaturas que desarrolla están siendo afectadas por las acciones de los movimientos neoconservadores, además de analizar si el trabajo pedagógico enfrenta implicaciones desde los discursos diseminados por esos grupos con relación a los contenidos, procedimientos y material didáctico, y cuáles serían esas consecuencias. Por fin, se buscó reflexionar sobre el papel de la educación en la sociedad democrática. El estudio entiende el neoconservadurismo, en Brasil, como un movimiento político que tiene la derecha cristiana como principal articuladora, y la intención de defender una visión de mundo con respecto a la preservación de un determinado orden social, asociándose a las orientaciones políticas y económicas que reiteran o simplemente no se oponen a sus ideales, lo que nos permite comprender su aproximación a la racionalidad neoliberal. Esta investigación constituye un estudio de caso en que participaron docentes que representaron distintas asignaturas de la formación general de los cursos integrados de nivel secundario del Campus Visconde da Graça – CaVG –, del Instituto Federal Sul-rio-grandense, en la ciudad de Pelotas/RS. Como método de recolección de datos se utilizaron entrevistas semiestructuradas, sostenidas en escritos de Minayo, Bourdieu y Duarte. El análisis de las entrevistas se desarrolló por medio de descripciones y/o comparaciones entre el habla de las/de los participantes, desde categorías que han originado a las cuestiones que, a su vez, remiten a los conceptos fundamentales de esta investigación. Estudios sobre autonomía docente, educación crítica, educación y democracia, alianzas entre fuerzas neoliberales y neoconservadoras y el Estado democrático, según autoras/es como Contreras, Freire, hooks, Apple, Brown, Bernstein, Boto, Ball, Penna, Biroli, Oliveira y otra/os, orientaron esta investigación. El análisis indicó que no hubo cambios significativos en el trabajo docente debido a las acciones de los movimientos neoconservadores, es decir, en este caso no hubo interferencia en la autonomía docente. Además, se destacó que profesores y profesoras entienden que, hasta el momento, no hay mayor interferencia con las materias que imparten, aunque algunos/nas hayan reconocido que los cambios previstos en la BNCC, por ejemplo, pueden provocar cambios en los saberes pertinentes a sus áreas de conocimiento. El análisis indica hacia la existencia de autonomía docente y posibilidad de que la práctica de la educación crítica se produzca con más autonomía en una institución de enseñanza pública; y concluye reconociendo la educación como herramienta de defensa del Estado democrático, que facilita el acceso a la pluralidad de ideas, emancipación y ciudadanía.

Palabras clave: Educación crítica. Autonomía docente. Movimientos neoconservadores.

Lista de Quadros

Quadro 1 - Seleção de estudos sobre neoconservadorismo na educação (2019 – 2021).....	25
Quadro 2 - Relação entre questões das entrevistas e o estudo proposto.....	76
Quadro 3 - Perfil das/os participantes da pesquisa.....	82

Lista de Abreviaturas e Siglas

ADUFPel	Associação dos Docentes da Universidade Federal de Pelotas
ANDES	Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
ANDES/SN	Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior
ALESP	Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo
ANDIFES	Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ASUFPel	Associação dos Servidores da Universidade Federal de Pelotas
BA	Bahia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CaVG	Câmpus Visconde da Graça
CEFET	Centro Federal de Educação Técnica e Tecnológica
CEFET-RS	Centro Federal de Educação Técnica e Tecnológica de Pelotas
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Ensino Profissional, Científica e Tecnológica
DEM	Democratas
DF	Distrito Federal
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ES	Espírito Santo
ESP	Escola sem Partido
ETP	Escola Técnica de Pelotas
ETFPel	Escola Técnica Federal de Pelotas
EUA	Estados Unidos das América
Fasubra	Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-administrativos em Educação das Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil.
GPPi	<i>Global Public Policy Institute</i> (Instituto de Políticas Públicas Globais)
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFSul	Instituto Federal Sul-rio-grandense
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgênero/Transexual, Queer, Intersexo, Assexual + demais orientações sexuais e identidades de gênero
MBL	Movimento Brasil Livre

MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
ONG	Organização não governamental
OSPb	Organização Social e Política Brasileira
PAVE	Programa de Avaliação da Vida Escolar
PCdoB	Partido Comunista do Brasil
PCESP	Professores Contra o Escola sem Partido
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDF	<i>Portable Document Format</i> (Formato Portátil de Documento)
PL	Projeto de Lei
PL	Partido Liberal
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
POA	Porto Alegre
PP	Partido Progressistas ou Progressistas
PR	Partido da República
PRP	Partido Republicano Progressista
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSC	Partido Social Cristão
PSD	Partido Social Democrático
PSL	Partido Social Liberal
PT	Partido dos Trabalhadores
RJ	Rio de Janeiro
SINASEFE	Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica
SP	São Paulo
TVBrasil	Televisão Brasil
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UBES	União Brasileira de Estudantes Secundaristas
UNE	União Nacional de Estudantes
UNED	Unidade Descentralizada e Ensino

Sumário

1 Apresentação.....	12
1.1 Origem e contextualização do estudo	12
1.2 Seleção de estudos sobre movimentos neoconservadores na educação	23
1.3 O que este estudo investiga e quais os conceitos fundamentais para a sua realização.....	37
2 Aproximações teóricas	46
2.1 As tentativas de fragilização da democracia representativa: a onda neoconservadora na atualidade brasileira.....	46
2.2 O neoconservadorismo no Brasil: características e impactos na educação.....	52
2.3 A escola e a docência frente aos movimentos neoconservadores.....	62
3 Procedimentos metodológicos	72
4 Campo de realização do estudo e caracterização do professorado participante da pesquisa	78
4.1 O campo de realização do estudo – Câmpus CaVG/IFSul.....	79
4.2 Caracterização do professorado participante da pesquisa.....	80
5 A autonomia docente no CAVG e as ações dos movimentos neoconservadores	86
6 As percepções de docentes sobre o conhecimento escolar de suas disciplinas frente às interferências dos movimentos neoconservadores	102
7 O papel da educação na sociedade democrática na perspectiva das/os entrevistadas/os	127
8 Considerações finais	134
Referências	142
Apêndices	157
Anexos	164

1 Apresentação

1.1 Origem e contextualização do estudo

Esse é um ponto que precisamos atacar de maneira urgente. O prazo é 2023, mas não é feito da noite para o dia. Na educação básica, o Enem tem sido um balizador dos conteúdos que a gente requer, porque senão começa a falar lá de ideologia, sabe tudo sobre sexo, como colocar uma camisinha, tirar uma camisinha, sabe tudo. Fica gastando tempo com assuntos que são laterais. As crianças têm de aprender outras coisas....

Milton Ribeiro

Ministro da Educação, entrevista ao Estadão, em 24 de setembro de 2020¹.

Na docência em Sociologia, sou frequentemente questionada pelas/os estudantes a respeito dos conteúdos trabalhados na disciplina, vistos, muitas vezes, como assuntos que dizem respeito à opinião individual e não à temas a serem discutidos em sala de aula. “Pra que serve isso?²”, perguntas como essa frequentemente estiveram presentes em minha caminhada docente. Por isso, o meu interesse em pesquisar a Sociologia como disciplina do ensino médio, o que realizei na especialização³ e, posteriormente, no mestrado.

Sou professora do quadro efetivo da área de Sociologia no Instituto Federal Sul-rio-grandense desde 2005. Antes disso, fui professora substituta na mesma instituição durante o período de 2002 a 2004. No ano de 2004, ocorreram vários concursos públicos para docentes em instituições federais. Em um desses concursos, ingressei como professora do quadro efetivo do então CEFET, sendo chamada para assumir a vaga em julho de 2005.

Como já mencionei, minha trajetória no Instituto Federal iniciou em 2002, no mês de julho, após alguns dias da minha formatura em Licenciatura em Ciências Sociais. Ao folhear as páginas de um jornal local, avistei um edital para seleção de professor substituto de Sociologia. Arrisquei me inscrever, sem ter ideia do que

¹ Declarações do Ministro da Educação repercutem mal no governo. A avaliação é que Milton Ribeiro tentou fazer um aceno à base mais radical de apoio ao presidente Jair Bolsonaro. **Estadão**, em 24 de setembro de 2020. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral/declaracoes-do-ministro-da-educacao-repercutem-mal-no-governo,70003451553>. Acesso em: 13 out. 2020.

² Aqui, faço referência à expressão que, muitas vezes, os/as alunos/as utilizam ao questionarem os motivos de terem aulas de Sociologia. Na minha dissertação de mestrado, defendida em 2012, desenvolvi um subcapítulo intitulado “Pra que serve isso? A racionalidade instrumental da Educação”, no qual analisei as postagens de alunos sobre o ensino de Sociologia na Rede Social Orkut (MASCARENHAS, 2012, p. 108).

³ Pesquisa desenvolvida na Especialização em Metodologia de Ensino e Ação Docente, intitulada “A Sociologia no Ensino Médio: trabalho docente e Formação” (MASCARENHAS, 2005).

envolvia a seleção. Lembro que o tema sorteado para a minha prova de desempenho foi “Movimentos Sociais”. Aqui, iniciou a minha história como docente.

Ingressei no Bacharelado em Ciências Sociais, pela Universidade Federal de Pelotas, em 1994, mas demorei a me encontrar no curso. Confesso que fiquei perdida dentro da Universidade. Sentia um distanciamento muito grande entre docentes e estudantes. Levei um tempo para entender que alguns docentes, dentro da academia, não se preocupam muito em fazer o conhecimento lecionado por eles “fazer sentido”. Não me recordo de nenhum docente iniciar o semestre explicando do que tratava a disciplina, o que, muitas vezes, ajuda a nos situarmos com relação ao conhecimento. Uma professora me incentivou a realizar a seleção para monitora de uma disciplina da área de política, o que me estimulou a continuar o curso. Posteriormente, fui bolsista do CNPQ, quando tive a oportunidade de participar de eventos e, então, aos poucos, fui me adaptando à Universidade.

Quando ingressei como portadora de título na Licenciatura em Ciências Sociais, realmente me senti parte da Universidade. Já conhecia as regras, “entendia” a linguagem universitária e já possuía uma bagagem pequena, mas significativa de conhecimentos, que, por meio da licenciatura, me possibilitaram arriscar um futuro. “É isso que farei... serei professora”. Certamente, essas vivências me constituíram como a professora que venho tentando ser.

Como professora de vários cursos integrados de nível médio no IFSul, nos últimos anos identifiquei um movimento diferente com relação a como as/os estudantes percebem o que é estudado na disciplina de Sociologia no ensino médio, no Câmpus Pelotas, onde leciono. Em algumas situações, foi possível perceber posturas de aversão com relação a determinados assuntos e autoras/es. Posturas que podem ser compreendidas como reacionárias, defendendo a retirada de direitos, questionando a validade de alguns princípios democráticos e, em alguns casos, demonstrando posicionamentos extremamente discriminatórios. Situações que percebi estarem crescendo, principalmente, a partir de 2015 – ano marcado pelos processos que desencadearam, em 2016, o golpe contra a presidenta Dilma Rousseff. Situações como essa, fomentadas pelas redes sociais e pelos meios de comunicação, possivelmente, colaboraram com as posturas identificadas em sala de aula.

Quando, em 2011, propus pesquisar as representações de estudantes sobre a Sociologia no ensino médio (MASCARENHAS, 2012), por meio de uma rede

virtual social, não imaginei que, após alguns anos, presenciaria a manifestação de movimentos que, para defender o que chamam de neutralidade política e ideológica, criticam princípios essenciais à educação em um Estado democrático.

Princípios como o acesso a conhecimentos que proporcionem uma formação ética e auxiliem as/os estudantes no desenvolvimento da autonomia intelectual e da compreensão crítica do mundo, tal como indicam os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2002), estão sendo desconsiderados e compreendidos como manifestações partidárias e ideológicas por parte de professoras/es.

Movimentos que colocam o papel docente sob suspeita, que buscam restringir o trabalho pedagógico à reprodução de conteúdo, que tentam criminalizar, mesmo que de forma não oficial, a/o docente que não se sujeita ao controle (RAMOS, 2017), a exemplo dos vários casos noticiados de professoras/es demitidas/os ou transferidas/os de escolas por terem sido “enquadrados” dentro do projeto Escola sem Partido⁴, estão se infiltrando dentro das escolas e disseminando uma ideia de que a/o docente deve ter a única e exclusiva função de “passar os conteúdos”, sem estimular o debate entre as/os estudantes.

Além das tentativas de criminalização do trabalho docente, a militarização de escolas, a defesa da educação domiciliar e as tentativas de invisibilizar as demandas identitárias, as desigualdades sociais e econômicas são algumas pautas defendidas pelos movimentos neoconservadores que atingem, diretamente, a educação brasileira.

Essa conjuntura na qual a educação brasileira está se embrenhando me instigou a buscar entender alguns aspectos desse processo. Dessa forma, me proponho a pesquisar se professoras e professores reconhecem as tentativas de censura, de controle e de criminalização docente estimuladas pelos discursos de

⁴ Cito como exemplo o ocorrido com a professora Vanessa Gil, de Sociologia, e o professor Ranir dos Santos Rodrigues, de História, ambos docentes da Escola Estadual Engenheiro Ildo Meneguetti, em Porto Alegre, que sofreram as interferências do movimento Escola sem Partido. A professora Vanessa Gil teve a sua aula gravada e fotografada pelas/os alunas/os de uma turma que postaram numa rede social, sendo, posteriormente, divulgada no perfil do Escola sem Partido. O professor Ranir, que trabalhava há 10 anos lecionando numa escola privada, foi demitido no final de 2017. Embora a escola não tenha justificado a sua demissão, o professor acredita que o seu posicionamento político, declarado nas redes sociais, tenha colaborado para que fosse demitido, visto que alguns pais o atacaram virtualmente, mesmo após a sua demissão (BATISTA, 2019). O instituto GPPi (*Global Public Policy Institute*), com base em Berlim, foi criado em 1999 e recebeu 52 pedidos de apoio de professoras(es)/pesquisadores brasileiros. Desses, 48 foram recebidos após as eleições de 2018. São professoras(es)/pesquisadores que se sentem ameaçados e pedem a oportunidade de trabalhar em outros países (LUPION, 2020).

grupos neoconservadores e se tais discursos produzem impactos sobre o trabalho docente.

A esse respeito, cabe dizer, ainda, que algumas das iniciativas de restrição do trabalho pedagógico encontram resistência em esferas da sociedade e no plano jurídico, como, por exemplo, a suspensão, na íntegra, por inconstitucionalidade, da Lei nº 7800/2016 (ALAGOAS, 2016; BRASIL, 2016a), no Estado de Alagoas. Tais iniciativas parecem repercutir na comunidade escolar e na sociedade.

A educação brasileira está sendo sistematicamente atacada nos últimos anos, são várias frentes que arquitetam atingir diferentes espaços do sistema escolar.

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014, elenca um conjunto de metas a serem cumpridas até 2024, entre elas: ampliação do acesso à educação infantil e melhorias nos índices de alfabetização e de aprendizagem nos níveis fundamental e médio, além da extensão do acesso à educação de nível técnico, da permanência na escola, das melhorias na carreira docente e do incentivo à qualificação (ALBUQUERQUE, 2019).

Esse documento aprovado ainda em 2014 trazia um cabedal de 20 metas que atendiam a todos os segmentos da educação. O plano educacional foi uma discussão de mais de duas décadas que teve a sua culminância com a assinatura dos textos definitivos no ano de 2014. Tratava-se de amplas reformas na educação que passavam pela educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação profissionalizante, educação superior, educação inclusiva, gestão escolar, formação inicial e continuada, relações trabalhistas, financiamento da educação. (ALBUQUERQUE, 2019, p. 22).

No entanto, após o Golpe contra Dilma Rousseff, em 02 de dezembro, na Câmara Federal, e finalizado em 31 de agosto de 2016, no Senado, os governos de Michel Temer e de Jair Bolsonaro, ano após ano, produziram meios para atingir a educação brasileira. Cobram-se, cada vez mais das instituições educacionais e do professorado, resultados nos níveis de aprendizagem, de produção, mas não se investe na mesma medida.

A PEC 55, aprovada em dezembro de 2016, que congelou os gastos públicos por 20 anos, interferindo nos investimentos para a educação, somada à Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017), que levou à “Reforma do ensino Médio”, resultaram nas várias ocupações de escolas e universidades públicas pelo país, por estudantes que se mostraram contrários a tais medidas tomada pelo governo (FERRETI, 2018). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é abertamente um documento de defesa dos valores neoliberais. A diminuição

curricular de disciplinas permite a contratação de profissionais sem conhecimentos pedagógicos necessários para o desempenho da atividade docente e incentiva a ampliação do ensino a distância (CORTI, 2019). Ressalta-se que somos tomados por medidas neoliberais num espaço de tempo muito curto.

Estamos diante de uma reforma que destrói o ensino médio público, mas que também desnuda a destruição da própria política, uma vez que os atores que definem a agenda educacional não foram eleitos, mas promovem a privatização indireta da esfera pública tomando decisões estratégicas num movimento opaco e imperceptível para a maioria da população. (CORTI, 2019, p. 52).

Após as eleições presidenciais de 2018, outros aspectos se associam às medidas neoliberais. O cenário político construído desde então, favoreceu grupos que limitam o processo educacional às suas ideologias⁵ e recriminam todas as demais formas, vistas por eles como prejudiciais ao processo de instrução. Utilizo, aqui, a palavra instrução no lugar de educação, exatamente para assinalar que para esses grupos há uma grande diferença entre instruir e educar. O primeiro é de responsabilidade das instituições de ensino, por meio da transmissão de conhecimentos. O segundo é atribuição da família e tem um sentido de transmissão de valores e moral. Dessa forma, as funções da docência também estão limitadas ao ponto de vista desses grupos.

Cito, como exemplos: a atitude do ex-ministro da educação do governo Bolsonaro, Abraham Weintraub, ao defender o direito de os estudantes filmarem os professores em sala de aula, afirmando que isso diz respeito à liberdade individual de cada um (JORNAL A GAZETA, 2019); além da publicação de uma nota oficial no site do Ministério da Educação, em 30 de maio do ano 'de 2020⁶, com o título "Instituições de Ensino Públicas não podem promover movimentos políticos" (MEC, 2019), estimulando a denúncia de professoras/es que participassem das manifestações contra os cortes na educação superior, previsto no Decreto nº 9741, de 29 de março de 2019, que alterou a programação orçamentária (BRASIL, 2019a).

Conforme a nota oficial publicada no site do Ministério da Educação:

⁵ Embora os movimentos neoconservadores demonstrem preocupação com o que chamam de "contaminação político-ideológica das escolas brasileiras", ao estudar as suas origens e articulações, é possível identificarmos posicionamentos ideológicos, e, em muitos casos, partidários, a exemplo do site do movimento Escola sem Partido, que expõe os legisladores que se comprometeram com o projeto do movimento nas eleições de 2018, disponível em: <https://www.programaescolasempartido.org/eleicoes2018>.

⁶ A data de 30 de maio de 2019 refere-se à segunda manifestação contra os cortes orçamentários na educação (OLIVEIRA; CERNY; ÁVILA, 2019).

[...] Com isso, professores, servidores, funcionários, alunos, pais e responsáveis não são autorizados a divulgar e estimular protestos durante o horário e no ambiente escolar. Caso a população identifique a promoção de eventos desse cunho, basta fazer a denúncia pela ouvidoria do MEC por meio do sistema e-Ouv. [...] (MEC, 2019a).

Além disso, o Ministério da Educação teve R\$ 5,8 bilhões contingenciados, o que, segundo o MEC, representa 3,9% do orçamento dessa pasta (BRASIL, 2019b). Várias universidades e institutos federais afirmam que os cortes representam mais do que 3,9%, atingindo a rubrica destinada a verbas de custeio para pagamentos de água, luz, serviços terceirizados, entre outros, como é o caso da UFPel, que afirmou ter tido o corte de 53% (UFPEL, 2019), e do IFSul, com um corte de 37% (IFSUL, 2019).

No mês de maio de 2022, o governo federal realizou mais um bloqueio no orçamento da rede federal, que resultaria num impacto de 14,5%, que diminuiu para 7,2% após intensa articulação da rede junto ao governo. No entanto, em 09 de junho foi anunciado que 3,2% do valor bloqueado do orçamento do MEC seria remanejado para outras ações do governo federal. O corte representa R\$ 92 milhões para as instituições de ensino da rede federal. Gradativamente, ano após ano, os governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro vem retirando orçamento destinado à área da educação (CONIF, 2022a).

Para intensificar ainda mais esse cenário favorável às tentativas de controle, censura e criminalização do trabalho pedagógico e do trabalho docente, foi reapresentado, em 21 de fevereiro de 2019, o projeto Escola sem Partido – agora, como Projeto de Lei nº 246/2019 –, pela deputada Federal Bia Kicis, que na época era filiada ao Partido Social Liberal (PSL/DF), mas hoje está no Partido Liberal (PL/DF), além de outras/os deputadas/os federais das mesmas siglas partidárias, como também do partido NOVO e do Democratas/DEM. O projeto ainda continua em fase de apreciação na Câmara Federal (BRASIL, 2019c). Destaco a participação do deputado federal hoje filiado ao União Brasil, mas que na época era do DEM/SP, Kim Kataguirí, um dos criadores do Movimento Brasil Livre (MBL), grupo que afirma ser apartidário e anticorrupção e esteve presente nas manifestações contra a presidenta Dilma Rousseff (GAÚCHA ZH, 2015). O grupo também disputa espaço dentro das universidades brasileiras (BETIM, 2018) para fazer frente à União Nacional de Estudantes (UNE).

O Projeto nº 246/2019 faz a defesa de uma educação que, teoricamente, estaria em conformidade com os princípios da neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado, pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, entre outros conceitos. O Projeto veda o uso de “técnicas de manipulação psicológica destinadas a obter a adesão dos alunos a determinada causa” (BRASIL, 2019c). Ao exercer a sua função, o/a professor/a não deverá anunciar os seus interesses partidários, ideológicos, religiosos, nem incitar as/os estudantes a participarem de manifestações e/ou passeatas.

O Projeto assegura, no artigo 7, não só a gravação das aulas pelas/os estudantes para fins de melhor compreensão do conteúdo trabalhado, bem como a permissão aos pais de acesso ao conhecimento ministrado em sala de aula (BRASIL, 2019c). Com relação ao direito de gravação das aulas por parte das/dos estudantes, ao visitar o site do movimento Escola sem Partido, é possível verificar que os organizadores do blog disponibilizam um modelo de petição para “garantir o direito líquido e certo de gravar as aulas”, postado em 17 de fevereiro de 2020 (ESCOLA SEM PARTIDO, 2020).

O Projeto de Lei nº 246/2019 está apensado, na Câmara Legislativa Federal, ao PL nº 867/2015 (BRASIL, 2015), apresentado pelo deputado federal Izalci Lucas Ferreira (Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB/DF). Tanto o PL nº 246/2019 quanto o PL nº 867/2015 reapresentam, em grande parte, o mesmo teor do Projeto nº 7180/2014, apresentado, na época, pelo deputado federal Erivelton Santana (Partido Social Cristão – PSC/BA), parecendo um pouco mais elaborado. Em pesquisa realizada no site da Câmara Legislativa Federal foi possível verificar que esses dois projetos de lei, bem como outros conteúdos similares, foram todos apensados ao PL nº 7180/2014 (BRASIL, 2014), somando um total de 21 projetos. No Senado Federal foi apresentado o PL nº 193/2016, de autoria do senador Magno Malta (Partido da República – PR/ES) (GONZALEZ; COSTA, 2018).

É importante destacar que a origem do Projeto de Lei “Escola sem Partido” ocorreu na Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, na forma do PL nº 2974/2014 (RIO DE JANEIRO, 2014), apresentado pelo então deputado estadual Flávio Bolsonaro, na época, pelo PSC/RJ.

Outra iniciativa do atual governo é o incentivo à militarização de escolas públicas. Vários estados brasileiros estão entregando a gestão de suas escolas às corporações militares, com o pretexto de diminuir os casos de violência. O

“roteiro” utilizado para justificar a concessão de determinada escola à gestão militar é quase o mesmo em diferentes localidades: a criação de comoção devido a acontecimentos que envolvem vários tipos de violência ao redor ou dentro da escola e, em seguida, a entrega à gestão militar. Jair Bolsonaro publicou o Decreto nº 9.465/2019, alterando a estrutura do Ministério da Educação, criando uma subsecretaria de “Fomento às Escolas Cívico-Militares” (RICCI, 2019, p. 109).

Militarizar uma escola envolve muito mais do que simplesmente entregar a sua gestão aos militares. O currículo é alterado e moldado aos objetivos vinculados à educação associada ao militarismo. As relações entre estudantes e professores não são as mesmas, pois onde havia liberdade de expressão, passa a se ter normas rígidas de hierarquização, subordinação e repressão, além do corpo docente, que passa a ser, majoritariamente, de militares com determinadas licenciaturas. A meritocracia também é uma prática incentivada dentro das escolas militares, “aos alunos que atingem médias acima de 8,5 pontos em todas as disciplinas e com registros de bom comportamento” (RICCI, 2019, p. 110).

Uma outra frente defendida pelo governo de Jair Bolsonaro é a da educação domiciliar ou *homeschooling*⁷. Em 2019, o governo chegou a elaborar uma medida provisória que garantiria aos pais a possibilidade de educar seus filhos em casa. Essa foi uma das primeiras metas do plano de governo do atual presidente. O que chamou a atenção na época: quem liderou esse projeto não foi o então ministro da educação (o primeiro de quatro ministros que passaram por esse governo), Ricardo Vélez Rodríguez, mas sim a ministra do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Damares Alves, e o seu secretário adjunto, que responde pela Secretaria de Cidadania do seu Ministério, Alexandre Magno Moreira, diretor jurídico da Associação Nacional de Educação Domiciliar, a ANED (SANTOS, 2019). No ano de 2019, o projeto ficou parado por conta da resistência dos parlamentares.

Em 2019, o Supremo Tribunal Federal decidiu que o *homeschooling* não pode ser praticado no Brasil, pois não existe lei que regulamente, embora alguns estados,

⁷ Expressão criada pelo estadunidense John Holt (1923-1985). Escreveu vários livros que criticavam a obrigatoriedade da escola e dos sistemas avaliativos. Obras como “How children learn” (Como as crianças aprendem), de 1967, serviram de referencial para os defensores do *homeschooling*. Também, foi responsável pela criação do termo “*unschooling*” (desescolarização). Através das cartas que recebeu de pais interessados na educação domiciliar, desenvolveu e publicou a primeira revista sobre *homeschooling*, chamada “Growing without schooling” (Crescendo sem escolarização). (LIÇÕES DE HOMESCHOOLING, 2022).

a exemplo de Santa Catarina e do Distrito Federal, tenham aprovado leis que regulamentem o ensino domiciliar (G1, 2022a).

Em 19 de maio de 2022, a Câmara de Deputados Federal aprovou, de forma aligeirada, o projeto de lei, em medida de urgência, que regulamenta a educação domiciliar (G1, 2022a).

A proposta de educação domiciliar se fortalece na mesma medida em que movimentos que censuram e tentam criminalizar o trabalho docente espalham suas distorções sobre o papel da escola e do professorado. Segundo Aline Lyra Santos (2019), alguns dos motivos de famílias brasileiras optarem pelo *homeschooling* é a falta de qualidade do ensino público, a violência escolar, as diferenças ideológicas, religiosas e de valores.

A escolha pelo *homeschooling* é, em parte, a exemplificação do quanto para uma parcela, mesmo que pequena, da sociedade⁸, a escola não tem significado na formação educacional. Não é um lugar onde se adquire conhecimentos e aprendizagens, nem onde trocamos experiências, nos integramos à sociedade. Muito menos a tarefa de educar é, para quem defende a educação domiciliar, uma especificidade de professoras e professores.

Porque somos professores. Somos professoras. Somos, não apenas exercemos a função docente. Poucos trabalhos e posições sociais podem usar o verbo ser de maneira tão apropriada. Poucos trabalhos se identificam tanto com a totalidade da vida pessoal. Os tempos de escola invadem todos os outros tempos. Levamos para casa as provas e os cadernos, o material didático e a preparação das aulas. Carregamos angústias e sonhos da escola para casa e da casa para a escola. Não damos conta de separar esses tempos porque ser professoras e professores faz parte de nossa vida pessoal. É o outro de nós. (ARROYO, 2004, p. 27).

Defender o *homeschooling* é privar a escola de sua essência e a nós, professoras e professores, do que somos.

O mais contraditório, a respeito dos argumentos utilizados pelos/as defensores/as da educação domiciliar ou *homeschooling*, é que a crítica que fazem à educação escolar está diretamente relacionada ao objetivo de sua existência, que é o de proporcionar aos estudantes o processo de socialização.

Mais de 400 entidades brasileiras se posicionaram contra essa modalidade de ensino por meio de um manifesto. Entre elas, a União Nacional de Estudantes

⁸ Segundo a reportagem do G1, cerca de 3,5 mil famílias brasileiras aderiram ao *homeschooling*, mesmo sem a modalidade de ensino ser reconhecida oficialmente. Esses dados foram fornecidos ao G1 pelo presidente da Associação Nacional de Ensino Domiciliar (Aned), Rick Dias (G1, 2022a).

(UNE), a União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES) e a Associação Nacional de Dirigentes de Instituições Federais (Andifes) (G1, 2022b).

O manifesto de entidades contra o *homeschooling* expõe a fragilidade de argumentos favoráveis a essa modalidade de ensino e o quanto fere os direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente. O documento também expressa a preocupação das entidades com a prioridade dada pelo governo de Jair Bolsonaro a projetos como esse e, em contrapartida, demonstra total descaso com investimentos na área da educação, a exemplo do atual bloqueio de 14,5% do orçamento anunciado em 27 de maio de 2022, dos recursos para a manutenção das instituições – o que interfere, diretamente, em atividades essenciais, como visitas técnicas, materiais de laboratório, limpeza, segurança, projetos de pesquisa e extensão. Tal bloqueio acarretará demissões, o que, conseqüentemente, aumentará, ainda mais, o desemprego no Brasil (CONIF, 2022b).

Vale lembrar que, apesar de neoliberais e neoconservadores estarem dividindo o poder, ambos possuem concepções diferentes sobre educação, que se articulam e resultam em múltiplas formas de atuação com relação ao sistema educacional brasileiro:

Se para os ultraliberais a educação é antes um insumo econômico e, depois, pode ser uma oportunidade de negócios, para os ultrarreacionários é uma estratégia de dominação política. (CARA, 2019, p.30).

A reportagem do site Uol Educação, do dia 30 de maio 2002, noticia a existência de empresas que estão comercializando “kits de ensino domiciliar” (BIMBATI, 2022), voltados à educação infantil, ao ensino fundamental e médio, custando mais de R\$ 1.500. Uma das empresas que comercializa kits e que leva nome de uma santa católica tem como propaganda do material o seguinte slogan: "Livre de ideologias, mobilidade total e tendência educacional no mundo" (BIMBATI, 2022).

Ao que parece, a educação domiciliar é uma defesa neoconservadora que permite às famílias com poder aquisitivo educarem seus filhos e filhas longe das influências da sociedade. Resta aos que não possuem condições financeiras para dispor da mesma possibilidade, colocar seus filhos em escolas militarizadas, nas quais serão disciplinados e educados dentro dos valores tradicionais.

Outro projeto que representa o pensamento neoconservador presente na atualidade brasileira e tem se multiplicado em cidades e estados é o que proíbe o

uso de linguagem neutra em escolas e repartições públicas. Em 2021, o Brasil contou com 34 projetos de lei proibindo o uso da linguagem neutra, distribuídos em 19 estados do país e no Distrito Federal. O estado de Rondônia foi o primeiro a aprovar a lei de proibição do uso da linguagem neutra nos currículos escolares de instituições de ensino pública e privadas e em editais de concurso. A lei foi sancionada pelo governador Marcos Rocha (PSL). Estados como Espírito Santo, Minas Gerais, Pernambuco, Paraíba, Rio de Janeiro e Santa Catarina possuem propostas similares à aprovada em Rondônia. Dos 34 projetos apresentados, 13 são de autoria de parlamentares eleitos pelo PSL, mesmo partido do atual presidente da república; 31 projetos são de autoria de homens; 8 projetos foram criados por parlamentares que são militares; e 1 projeto foi criado por um parlamentar que é, também, pastor evangélico.

Em 04 de maio de 2022, a Câmara de Vereadores de Porto Alegre aprovou o PL de autoria da vereadora Fernanda Barth (PSC). Segundo a vereadora, a apresentação do projeto foi motivada por reclamações de pais (G1, 2022c).

Em 24 de janeiro do mesmo ano, uma publicação, nas redes sociais da prefeitura da cidade de Pelotas/RS, causou polêmica e desencadeou uma série de manifestações virtuais: a postagem com o seguinte texto, “*conheceu alguma pessoa transexual, travesti ou intersexo? Então pergunte: qual é o seu pronome? Ela/dela, ele/dele, elu/delu, indefinido. Use o pronome correto! Respeite!*” (INSTAGRAM, 2022). A postagem teve 392 comentários. Alguns criticando e afirmando a necessidade de uso formal da língua portuguesa; outros, apoiando a mensagem (DIÁRIO POPULAR, 2022).

No Portal da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN) é possível acessar a nota publicada em 27/10/2021, a respeito da aprovação da Lei nº 5.123/2021, proibindo o uso da linguagem neutra em Rondônia. Na nota, a Abralín esclarece que o controle da norma culta da língua portuguesa não deve ser feito por meios de decretos governamentais, visto que existem pesquisadores que se dedicam a estudar os usos do idioma (ABRALIN, 2021). Segundo a comissão de políticas públicas que assina a nota da ABRALIN:

A Abralín, portanto, reitera sua posição contrária às práticas legislativas que impõem silenciamentos, desconsideram as complexas relações entre língua e sociedade e interferem na construção de uma política educacional emancipadora e reflexiva.

A linguagem é uma das principais formas de comunicação e influencia o idioma. Ela passa por transformações culturais que fogem ao controle governamental. A linguagem neutra é um outro meio de incluir, de reconhecer as lutas identitárias.

Nas iniciativas de desmanche da educação pública, de aproximação da esfera privada da gestão educacional pública, de processos de desqualificação dos profissionais da educação, de enfraquecimento da autonomia docente, de tentativas de censura, criminalização e controle do trabalho docente, de favorecimento de um pensamento único e de iniciativas de silenciamento das lutas identitárias, podemos perceber a associação dessas duas frentes – neoliberal e neoconservadora –, que interferem, profundamente, na educação brasileira.

Para tornar mais preciso meu raciocínio sobre o tema, foi necessário conhecer algumas pesquisas a respeito, como se verá a seguir.

1.2 Seleção de estudos sobre movimentos neoconservadores na educação

A interferência dos movimentos neoconservadores, na autonomia docente, é o tema que norteia este estudo. Para ajudar no seu desenvolvimento, busquei, junto ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES⁹, pesquisas que pudessem me auxiliar, como já foi dito.

Na primeira tentativa, procurei pesquisas sobre “neoconservadorismo” e “autonomia docente”, sem refinar área de conhecimento nem programa, o que me deu uma gama enorme de trabalhos que não necessariamente relacionavam os dois termos entre si, defendidos em áreas das Ciências Sociais, do Serviço Social, da História, do Direito, da Educação e da Filosofia.

Após essa tentativa, realizei uma segunda utilizando o termo “neoconservadorismo”, que resultou em 129 trabalhos defendidos no período de 2019 a 2022, também em programas da área da educação, que contabilizaram 81 dissertações e 48 teses. Escolhi esse período porque representa o início da sistematização deste estudo, após os ajustes no tema e objetivos, até o ano de sua conclusão.

⁹ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>.

Em um terceiro momento, decidi fazer a busca com os termos “neoconservadorismo”, “escola sem partido”, “*homeschooling*”, “linguagem neutra”, “militarismo” e “autonomia docente”, refinando para que fossem fornecidos somente trabalhos defendidos no período de 2019 a 2022, em programas da área de educação. Obtive 56 trabalhos, sendo 42 dissertações e 14 teses.

Comparei os trabalhos obtidos através das três tentativas, em programas de educação, selecionando, ao final, 16 trabalhos defendidos entre os anos de 2019 e 2022.

A partir da análise do título e do resumo, busquei identificar pesquisas próximas ao estudo aqui proposto. Fazem parte da revisão de literatura desta pesquisa sete dissertações e duas teses, apresentadas a seguir, no **Quadro 1**.

Quadro 1 - Seleção de estudos sobre neoconservadorismo na educação (2019 – 2021).

	Autor/a	Título/Ano	Ano	Nível	Instituição	Orientador/a	Disponível em:
1	SANTOS, Aline Lyra	Educação Domiciliar ou “lugar de criança é na escola”: uma análise sobre a proposta de homeschooling no Brasil	2019	Mestrado	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Antônio Jorge Gonçalves Soares	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7631162
2	ALBUQUERQUE, Jose Eduardo Brum de.	Educação e democracia e escola em tempos sombrios: neoconservadorismo na educação brasileira	2019	Mestrado	Fundação Universidade de Passo Fundo	Eldon Henrique Muhl	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7669443
3	SOARES, Francisco Alex Pereira	A percepção de docentes da rede municipal de João Pessoa sobre o movimento escola sem partido	2019	Mestrado	Universidade Federal da Paraíba	Luís de Souza Júnior	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8357696
4	ALVES, Edmar Moreira	Concepções de finalidades educativas escolares na perspectiva de líderes religiosos evangélicos neopentecostais	2020	Mestrado	Pontifícia Universidade Católica – Goiás	José Carlos Libâneo	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9785600
5	SANTOS, Anderson	Escola sem partido: políticas de educação, regulação social e formas de consenso	2020	Doutorado	Universidade de Sorocaba	Jefferson Carriello do Carmo	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10281595
6	LIMA, Paula Valim de	O projeto educativo da nova direita brasileira: sujeitos, pautas e propostas	2020	Mestrado	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Vera Maria Vidal Peroni	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10303675
7	PINHEIRO, Rodolfo Ferreira	Programa Escola sem Partido: função social da escola pública e a liberdade acadêmica	2020	Mestrado	Universidade Comunitária da Região de Chapecó	Elcio Cecchetti	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9743420
8	BRANDÃO, Raquel Araújo Monteiro	Escola sem partido e o ataque à liberdade de ensino: a expressão do pensamento reacionário da extrema direita na educação	2021	Doutorado	Universidade Federal do Ceará	Antônia Rozimar Machado e Rocha	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11203123
9	SENA, Hélio Cleidilson de Oliveira	Escolas militarizadas no Maranhão: um Estudo sobre a Parceria entre Corporações Militares e Redes Públicas de Ensino	2021	Mestrado	Universidade do Vale dos Sinos	Viviane Klaus	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10870412

Como mencionado anteriormente, as pesquisas que fazem parte da revisão de literatura deste estudo foram defendidas em programas de educação em universidades brasileiras. São nove pesquisas realizadas por três pesquisadoras e seis pesquisadores, quatro defendidas em universidades públicas e cinco em universidades privadas.

Constatai que, dos nove estudos, quatro são de licenciadas/os em pedagogia, um em ciências contábeis, dois em direito (um deles, também, é bacharel em jornalismo), um em ciências sociais e um licenciado em física e, também, em segurança do trabalho. Os dados da formação acadêmica das/os pesquisadoras/es não mencionados nas dissertações/teses foram obtidos através da Plataforma Lattes.

Acredito que essas informações são importantes para compreender alguns aspectos dos estudos selecionados em relação à escolha do referencial e ao entendimento da relação entre o/a pesquisador/a e a sua pesquisa. As escolhas não são neutras, por isso, penso que esses elementos são significativos.

A primeira pesquisa é de autoria de Aline Lyra Santos, intitulada **Educação Domiciliar ou “lugar de criança é na escola”**: uma análise sobre a proposta de **homeschooling no Brasil**, dissertação defendida em 2019, no Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa Políticas e Instituições Educacionais, da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Esse estudo me ajudou a compreender a origem do *homeschooling* e suas diferentes correntes teóricas. A pesquisa teve como objetivo mapear e analisar a produção bibliográfica acadêmica sobre o tema, relacionando os estudos às falas dos protagonistas da Associação Nacional de Ensino Domiciliar. Apresentou a perspectiva jurídica sobre a *homeschooling* e a relação de determinada concepção de educação domiciliar e o movimento Escola sem Partido. O movimento é um dos principais impulsionadores do *homeschooling* no Brasil, devido ao seu posicionamento neoconservador.

Santos (2019) também apresenta os diferentes movimentos em favor do *homeschooling*, com posicionamentos, origens e, principalmente, visões de mundo totalmente diferentes. Um primeiro movimento surgiu entre as décadas de 1960/1970, ligado à contracultura, de orientação humanística, associado ao movimento *hippie* nos Estados Unidos. A partir da década de 1980, uma nova vertente surge associada ao conservadorismo, de posicionamento mais ideológico e

religioso. Esse segundo movimento preocupou-se mais em organizar e formalizar os grupos que apoiavam a ideia do *homeschooling*.

A referida dissertação forneceu um mapeamento e, também, a rede de agentes envolvidos nessa proposta no Brasil. Também mostrou a existência de grupos em redes sociais que divulgam essa modalidade de ensino e o quanto cresceu, em termos de membros, a partir do ano de 2018. Dissertou sobre a relação do público e do privado e o direito à educação.

Santos (2019) esquematiza as pesquisas sobre *homeschooling* e elenca as que são referências a respeito do tema. Aponta as teses de Luciane Muniz Ribeiro Barbosa, “**Ensino em casa no Brasil: um desafio à escola?**”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da USP, no ano de 2013, e de Édison Prado de Andrade, “**A Educação Familiar Desescolarizada como um direito da criança e do adolescente: relevância, limites e possibilidades na ampliação do direito à educação**”, de 2014, também, da mesma instituição, como os estudos essenciais para quem pesquisa educação domiciliar. Os dois autores continuam pesquisando o tema em questão e se tornaram referência no que diz respeito aos vários aspectos que envolvem a educação domiciliar, principalmente, no Brasil.

A segunda dissertação é de autoria de José Eduardo Brum de Albuquerque e tem como título **Educação e democracia e escola em tempos sombrios: neoconservadorismo na educação brasileira**, também de 2019, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Fundação Universidade de Passo Fundo/RS, na linha de pesquisa Fundamentos da Educação.

Nessa pesquisa descritiva, o autor investigou o papel da escola e do professorado para a democracia e para a cidadania e buscou entender os motivos do avanço dos projetos conservadores no país. O autor destacou a escola democrática e emancipatória frente ao cenário político atual. Apontou problemas enfrentados pela educação pública brasileira e mencionou o Projeto Escola sem Partido como uma “cortina de fumaça para desviar o foco de questões que exigem a presença forte do estado como gerador de políticas educacionais que tragam resultados efetivos ao conjunto da sociedade (ALBUQUERQUE, 2019, p. 25). Ademais, elencou as dificuldades às quais professores e professoras estão expostos dentro do cenário de precarização da educação e, conseqüentemente, do professorado: questões salariais, carga horária excessiva e demandas por qualidade e resultados.

Albuquerque (2019) indica três projetos que tomam a atenção de professoras e professores e pesquisadores da área da educação: a Base Nacional Comum Curricular, a Reforma do Ensino Médio e o Escola sem Partido, que apresentam viés tecnicista e posicionamento ideológico e político contrários a uma educação inclusiva e emancipatória. A referida dissertação utilizou referencial da Ciência Política e, principalmente, da Filosofia.

O terceiro trabalho é de autoria de Francisco Alex Pereira Soares, cujo título é **A percepção de docentes da rede municipal de João Pessoa sobre o movimento Escola sem Partido**, defendido em 2019, na linha de Políticas Educacionais, do Mestrado em Educação da Universidade Federal da Paraíba.

Nessa pesquisa quanti-qualitativa, Soares (2019) partiu do pressuposto de que os professores entendem/percebem que não existe doutrinação. Para tanto, o autor fundamentou-se em estudos sobre a nova direita, sobre movimentos nazifascistas até a contemporaneidade, cujos referenciais são as obras de Arendt, Apple, Bobbio e Gramsci. Analisou os Projetos de Lei Escola sem Partido, apresentados nos diferentes espaços brasileiros, fazendo a relação com o perfil dos legisladores que os propuseram.

Em um segundo momento, o pesquisador aplicou questionários utilizando a escala de *Likert*, buscando, assim, avaliar a opinião de 150 professores e professoras de 10 escolas públicas de ensino fundamental da cidade de João Pessoa. Para fins de análise, o pesquisador considerou 110 questionários dos 150 respondidos, pois 40 deles não foram preenchidos totalmente. Quase 75% da pesquisa foi respondida por professoras. Quase 72% das/os entrevistadas/os declararam não ter simpatia por nenhum partido político. Cerca de 88% das pessoas que responderam aos questionários tinham conhecimento do movimento Escola sem Partido (ESP), dos quais cerca de 54% discordam totalmente a respeito do projeto. No entanto, um número inferior, mas expressivo das/os entrevistadas/os afirmou concordar ou concordar parcialmente com o projeto do ESP, cerca de 35,8%, e 10% afirmaram ser indiferentes. Quando perguntados/as se, na escola onde lecionavam, os colegas faziam doutrinação político-partidária, cerca de 94,4% responderam negativamente e 5,6% positivamente.

Outra pergunta feita pelo entrevistador é se em algumas disciplinas o professor pode influenciar a opinião político-partidária dos alunos. Cerca de 44,6% discordam ou discordam totalmente da pergunta. Um percentual de 13,6% das/dos

entrevistadas/dos são indiferentes à pergunta e 41,8% concordam ou concordam totalmente.

Na análise dos resultados, Soares (2019) afirma que a autonomia docente e o currículo escolar são os principais aspectos afetados pelo projeto do ESP. O pesquisador associa a autonomia docente à liberdade de escolha, muitas vezes, influenciada política e ideologicamente. Esse trabalho foi um dos poucos, que identifiquei, no qual se buscou analisar as ações de movimentos neoconservadores e a autonomia docente.

O autor concluiu o estudo confirmando que as pessoas entrevistadas conhecem o ESP e que a maioria discorda dos seus objetivos, mas uma parcela considerável concorda com aspectos do projeto. Ao buscar entender os motivos disso, o pesquisador percebeu a proximidade das pessoas que concordam parcialmente ou não com o projeto com a crença evangélica, reafirmando, assim, as imediações entre o movimento ESP e seus apoiadores, com um determinado perfil religioso, que, por sua vez, está afinado com a ala neoconservadora brasileira (SOARES, 2019).

A quarta dissertação selecionada tem como título **Concepções de finalidades educativas escolares na perspectiva de líderes religiosos evangélicos neopentecostais**, do pesquisador Edmar Moreira Alves, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação e Sociedade, na linha de Teorias da educação e processos pedagógicos, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. O estudo consiste em uma pesquisa bibliográfica buscando apontar as finalidades da educação escolar frente a questões ideológicas, políticas e culturais, e a pesquisa de campo ocorreu através da aplicação de questionários *on-line* a líderes religiosos neopentecostais evangélicos de Goiânia e de cidades da sua região metropolitana.

Alves (2020) dedica uma seção do seu estudo a discutir as finalidades da educação escolar. Dessa forma, cita vários intelectuais, tais como Apple, Libâneo – orientador de sua dissertação –, Evangelista, entre outros que corroboram com a afirmação de que fatores ideológicos, políticos, culturais e econômicos influenciam o tipo de educação que prevalecerá numa sociedade (ALVES, 2020).

O autor cita dois fatores que, associados, estão impactando a sociedade mundial: o neoliberalismo e o neoconservadorismo (ALVES, 2020). E faz uma revisão histórica da corrente conservadora a partir das formulações de Edmar Burke, Alexis de Tocqueville e de outros autores do conservadorismo clássico. Para situar o

conservadorismo na contemporaneidade, o estudo recorre a Apple para conceituar os populistas autoritários e as questões ligadas a gênero, à sexualidade e à família, e, a partir disso, o que pode e não pode ser ensinado.

Alves (2020) cita uma passagem da obra do sociólogo Christian Laval, “**A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**”, que resume a preocupação com relação aos resultados das ações provenientes da aliança entre neoconservadores e neoliberais: uma questão civilizatória. O autor expõe sua crítica às consequências da aproximação entre as finalidades da educação escolar e a religiosidade, as quais, no caso em questão, expõem, mais uma vez, os aspectos provenientes da aliança neoconservadora e neoliberal.

O referencial utilizado pelo pesquisador se aproxima muito das obras que estão colaborando para construir este estudo. A pesquisa de Alves (2020), na revisão bibliográfica, aponta o encontro entre interesses neoliberais e neoconservadores. Ele analisou as finalidades escolares defendidas por organizações neoliberais internacionais e as políticas públicas implementadas no sistema escolar brasileiro, que também buscam assentar os interesses de algumas religiões, entre elas, a evangélica neopentecostal (ALVES, 2020), algo que também foi confirmado pelo autor ao realizar a análise dos questionários respondidos por 20 líderes religiosos que fizeram parte do estudo. A referida dissertação foi de grande ajuda para delinear o referencial desta pesquisa.

O quinto estudo desta revisão bibliográfica é uma tese que se intitula **Escola sem Partido: políticas de educação, regulação social e formas de consenso**, de autoria de Anderson Santos, defendida no Programa Pós-Graduação em Educação pela Universidade de Sorocaba, em março de 2020, na linha de pesquisa História e Historiografia: políticas e práticas escolares. Nesse estudo, o autor realizou uma análise documental dos projetos de lei que buscaram oficializar o Escola sem Partido na esfera federal, no Estado de São Paulo e no município de Sorocaba. Para tal, abordou políticas públicas de educação e regulação social, bem como conceitos como ideologia e hegemonia e de consenso estão presentes na pesquisa. O estudo buscou compreender a forma pela qual grupos ligados a determinados movimentos específicos alcançam o consenso através da regulação de políticas sociais.

Os entrelaçamentos entre agentes que ora estão ligados a grupos essencialmente neoliberais e, em outros momentos, atuam junto a movimentos neoconservadores expostos por Santos (2020), a exemplo do fundador do ESP, que

também está associado ao *Instituto Millenium* (SANTOS, 2020), considerado um dos primeiros *think tank*¹⁰ brasileiro, ajudaram-me na compreensão da aliança conservadora (APPLE, 2002) e das redes políticas transnacionais (BALL, 2015) que interferem, diretamente, na construção de políticas educacionais, a exemplo do que vem ocorrendo no Brasil.

O sexto estudo, de autoria de Paula Valim de Lima, com o título **O projeto educativo da nova direita brasileira: sujeitos, pautas e propostas**, foi defendido no Mestrado em Educação, linha de pesquisa Políticas de Formação e Gestão da Educação, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no ano de 2020. A pesquisa realizada por Lima (2020) integra o projeto “A relação público-privada na América Latina: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Uruguai e Venezuela”, coordenado pela professora Vera Maria Vidal Peroni, que também orientou a dissertação. É uma pesquisa documental, que utiliza o materialismo histórico-dialético como referencial de análise. A autora busca analisar as redefinições do Estado, os limites na relação entre o público e o privado e a interferência nas políticas públicas para a educação democrática. No estudo proposto por Lima (2020), encontramos um mapeamento sobre o neoliberalismo e o neoconservadorismo, suas origens e como se apresentam na realidade brasileira, formando a nova direita. Entender como foi construída essa nova direita é um dos objetivos da referida dissertação, assim como compreender e analisar que pautas reivindicam e em que e como interferem na educação pública.

A pesquisa realizada por Lima (2020) faz uma descrição detalhada da coalisão neoliberal e neoconservadora no Brasil e de como seus valores moldaram a nova direita no país. Seu estudo vai ao encontro da pesquisa proposta por mim ao buscar compreender como essas duas concepções, juntas, interferem na educação pública democrática. Esse estudo permitiu agregar outras referências importantes para esta pesquisa.

¹⁰ A expressão *think tank* refere-se a consultores/pesquisadores/grupos/associações que promovem as ideias liberais, formando opiniões e interferindo, conseqüentemente, nos espaços de produção de cultura, políticas, economia e direitos. São grupos de interesses que se utilizam da ideia de conhecimento como meio para garantir o futuro de sociedades e, através disso, disseminam ideias, valores morais, econômicos, religiosos (BALL, 2004). No Brasil, no ano de 2020, existiam 14 *think tanks*, associadas a *Atlas Network*, uma rede que congrega várias instituições liberais, sediada nos EUA. A *Atlas Network* “capacita” *think tanks* mundo a fora. A *Atlas Network* foi criada em 1981 por Antony Fisher, estimulada pelos economistas Milton Friedman e Friedrich Hayek (LIMA, 2020) – principais intelectuais defensores do neoliberalismo e da teoria do Estado mínimo.

Lima (2020) detalha os *think tanks* brasileiros, seus objetivos e suas “bandeiras”, muitas delas defendendo a educação privada e, principalmente, apartada do Estado, tanto no que diz respeito a diretrizes quanto aos impostos. A educação para esses *think tanks* é um produto a ser comercializado e consumido e deve estimular a meritocracia e a competição. Por isso, o *homeschooling* é uma alternativa de ensino defendida por grande parte dos institutos liberais, pois é estar livre “[...] das amarras do aparelho do Estado e da opressão estatal. Isso porque só o mercado será capaz de garantir a liberdade de escolha das famílias sobre a educação dos filhos, inclusive daquelas que optarem pela não escolarização” (LIMA, 2020, p. 122).

A referida pesquisa faz um mapeamento dos grupos neoliberais e neoconservadores e as frentes onde e como atuam. No caso dos *think tanks*, ela aponta as existentes no país, quem são os seus agentes e o papel da educação do ponto de vista deles. Analisou a atuação de quatro grupos de desempenho político que utilizam as redes sociais e a internet como meio de divulgação e atuação. A educação brasileira é pauta desses grupos, que também estão alinhados com alguns *think tanks* brasileiros.

A dissertação de Lima (2020) foi de grande ajuda, pois, através da sua análise precisa dos grupos neoliberais e neoconservadores que formam a nova direita brasileira e o referencial utilizado por ela, permitiu uma melhor compreensão de como os valores defendidos por eles interferem na educação e, conseqüentemente, no trabalho docente.

A sétima pesquisa que integra esta revisão é de autoria do pesquisador Rodolfo Ferreira Pinheiro e tem como título **Programa Escola sem Partido: função social da escola pública e a liberdade acadêmica**. Foi defendida no Mestrado em Educação, no ano de 2020, na linha de Desigualdades sociais, diversidades socioculturais e práticas educativas, da Universidade Comunitária da Região de Chapecó.

A pesquisa qualitativa de Pinheiro (2020) consiste numa análise documental da legislação sobre a educação no Brasil. O pesquisador explana sobre o direito à educação, seus objetivos e a garantia de igualdade de condições de acesso e permanência na escola, previstos na Constituição de 1988 e na Lei nº 9394/1996. Além disso, o autor não só aponta as competências dos docentes previstas na LDB, mas também a função das famílias em assegurar o direito à educação.

A liberdade acadêmica ou liberdade de ensinar, abordada no estudo de Pinheiro (2020), é essencial para o estudo que proponho realizar. O autor faz uma retomada histórica da origem desse direito docente, que remete à *Declaration of Principles on Academic Freedom and Tenure*, documento desenvolvido pela Associação Americana de Professores Universitários no ano de 1915 e adotado por um grande número de universidades estadunidenses, como forma de garantir o direito subjetivo dos professores. No Brasil, essa garantia está prevista na Constituição de 1988, art. 206, inciso II (PINHEIRO, 2020).

Uma análise importante realizada pelo pesquisador é de que embora a liberdade de ensinar não tenha limitação prevista na Constituição, por exemplo, os currículos implementados podem colocar em prática esse controle. Esse, por sua vez, pode limitar a liberdade acadêmica de ensinar e a de aprender através da seleção de conhecimentos, resultando, assim, na formação de diferentes identidades com relação aos estudantes (PINHEIRO, 2020).

O oitavo trabalho que compõe esta revisão é de autoria de Raquel Araújo Monteiro Brandão, intitulado **Escola sem Partido e o ataque à liberdade de ensino: a expressão do pensamento reacionário da extrema direita na educação**, tese defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, na linha de pesquisa de Trabalho e Educação, no ano de 2021.

A pesquisa em questão utilizou a abordagem metodológica do materialismo histórico-dialético, associada à pesquisa bibliográfica e documental de resoluções e pareceres judiciais, projetos de lei e de notícias divulgadas em redes sociais, bem como de entrevistas com professores. No referido estudo, Brandão (2021) buscou analisar o movimento Escola sem Partido, como resultado do avanço da extrema direita no Brasil – ou ultradireita, conforme a autora –, e de que formas suas ações, associadas ao pensamento neoconservador – referido pela autora como reacionário – interferem na democracia e na educação.

A autora mapeia, no contexto internacional, os acontecimentos e os agentes que deram espaço ao avanço da ultradireita. Em seguida, a autora elenca o mesmo roteiro, mas com um cenário diferente, no caso, o Brasil. Manifestações de junho de 2013, dividindo-se entre os de camisetas vermelhas e os de camisetas amarelas, pedidos de intervenção militar, antipetismo, Movimento Brasil Livre, chegando ao “golpeachment” (BRANDÃO, 2021).

Ao descrever o que é e como atua o Movimento Escola sem Partido, a pesquisadora menciona que um dos aspectos mais retrógrados do “empresariamento da educação”, representado por esse grupo, consiste na negação do conhecimento científico, reforçando o caráter tecnicista da educação e desvinculando o processo educacional dos aspectos socioeconômicos da sociedade (BRANDÃO, 2021, p. 970).

A autora critica o posicionamento do governo Bolsonaro em relação à educação, ao descaso com o ensino superior, às tentativas de instituir cobranças de mensalidades nas universidades públicas, à BNCC, que divide o acesso ao conhecimento que será destinado às diferentes classes sociais, e à ausência de questões relativas às políticas identitárias.

Brandão (2021) esquematiza os Projetos de Lei do Escola sem Partido, apresentados nas assembleias legislativas estaduais do Brasil e seus propositores. A autora demonstra o que vem a ser o chamado “marxismo cultural”, trama utilizada pela extrema direita, que não é inédita, pois é uma releitura das conspirações existentes no Brasil, na década de 1930, sobre o bolchevismo cultural, o qual busca disseminar o terror e o medo na população suscetível a tais boatos. O marxismo cultural seria um suposto plano da esquerda para dominar ideologicamente a sociedade e, então, instaurar a ditadura socialista e/ou comunista (BRANDÃO, 2021).

A tese ainda reserva uma seção para apontar a precarização do trabalho docente, que se intensificou nos governos de Temer e Bolsonaro. Com a disseminação das ideias do ESP, professoras e professores vivem em constante situação de medo. Isso, segundo a autora, interfere no trabalho desempenhado pelo professorado, na liberdade acadêmica e na autonomia docente, sem falar na qualidade da educação que é afetada.

Entre outras considerações realizadas por Brandão (2021), a criminalização do trabalho docente traz consequências, muitas vezes, irremediáveis, como adoecimento físico e/ou mental, desânimo, comprometimento da qualidade do trabalho docente, afastamentos e exonerações. A referida tese foi um dos “achados” bibliográficos do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes mais relevantes para esta pesquisa.

O nono e último estudo selecionado foi uma dissertação de mestrado, com o título **Escolas militarizadas no Maranhão: um Estudo sobre a parceria entre**

Corporações Militares e Redes Públicas de Ensino, defendida no ano de 2021, no Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa Educação, desenvolvimento e tecnologias, da Universidade do Vale dos Sinos, cujo pesquisador é Hélio Cleidilson de Oliveira Sena.

O estudo consiste numa análise de documentos oficiais e de entrevistas com secretárias de educação e com diretoras de ensino do Corpo de Bombeiros e da Política Militar do Estado do Maranhão. A pesquisa de Sena (2021) chamou a minha atenção exatamente por se tratar de uma pesquisa a respeito de escolas militarizadas. Além disso, no resumo na página do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, algumas das palavras-chave que remetem ao trabalho são “racionalidade neoliberal” e “neoconservadorismo”.

Na seção “trajetórias e inquietações da pesquisa”, o autor menciona que faz parte do Corpo de Bombeiros do Estado do Maranhão e tem toda uma história de formação junto às Forças Armadas, além de ser licenciado em Física. Essas informações também chamaram a minha atenção.

Sena (2021) faz uma retomada histórica para explicar o liberalismo e o Estado liberal desde John Locke, no século XVII, que dizia ser de responsabilidade da família o dever de educar os filhos. Narra a relação da racionalidade liberal com o neoconservadorismo. Ao fazer isso, o autor destaca que o pensamento neoconservador é responsável e, também, se constitui num meio de explicar o atual momento político em que vivemos.

O referencial utilizado pelo pesquisador está muito próximo do escolhido para compor este estudo. Ball, Apple, Brown, Lima e Hypólito, entre outros pesquisadores, fazem parte do seu referencial.

Sena (2021) destaca que a crítica feita pelos neoconservadores com relação à intervenção do Estado, na economia e na valorização dos indivíduos, é o ponto de confluência que aproxima o neoconservadorismo do neoliberalismo (SENA, 2021).

Na seção “escolas militarizadas como ‘soluções’ para os problemas educacionais”, Sena (2021) indica que o avanço das militarizações de escolas no Estado do Maranhão está relacionado à aliança entre neoconservadores e neoliberais, que busca tirar do Estado certas responsabilidades. Além disso, os valores disseminados pelos neoconservadores fazem crer que valores como disciplina estão diretamente ligados ao militarismo e são necessários para melhorar a educação (SENA, 2021). O autor também dedica uma seção da sua dissertação à

Escola sem Partido e à relação com os valores neoconservadores, que também encontramos nos discursos de quem apoia a militarização de escolas públicas.

Sena (2021) analisa que as escolas que foram militarizadas, em algumas cidades do Maranhão, tiveram modificada a sua gestão, pois passaram a ser dirigidas por militares, que, por sua vez, colocaram dentro da estrutura da instituição o cotidiano militar, mas, mesmo assim, nos projetos políticos pedagógicos, palavras como “democratização, coletividade e participação” (SENA, 2021, p. 136) seguem em seus textos. O autor faz uma análise detalhada dos PPP de vários colégios militares. É uma leitura bastante interessante a partir da qual é possível identificarmos valores defendidos, principalmente, por movimentos neoconservadores em documentos oficiais.

Sena (2021) conclui que as escolas militares, influenciadas pelas concepções neoliberais, incentivam a competitividade e o rendimento dos alunos em provas de desempenho e testes padronizados, a exemplo do ENEM, e é disso de que se vale o discurso do êxito dessas escolas no Maranhão. Entretanto, o autor alerta que ainda não há lugar para o pedagógico e para a autonomia docente.

As escolas militares não problematizam questões que geram diferentes desigualdades, porquanto entendem que a disciplina é a solução para tudo. A meritocracia é incentivada. Sendo assim, quem se encaixa, quem se enquadra é merecedor e, por sua vez, não indagam os motivos pelos quais outros não conseguem. A performatividade, nas avaliações, deixa evidente um tipo de educação pautada na competitividade e nos resultados.

Sena (2021) encerra seu estudo afirmando que a lógica existente nas escolas militares é a exemplificação da coalisão entre os valores neoliberais e neoconservadores: a performatividade aliada aos valores do passado. O referido estudo foi importante por investigar, detalhadamente, o crescimento do processo de militarização de escolas públicas, associando essa ação ao fortalecimento da aliança neoliberal e neoconservadora. É significativo o fato de o estudo ter sido desenvolvido por alguém que faz parte da corporação militar.

Cabe ressaltar que, durante a pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, observei a existência de dois trabalhos defendidos no ano de 2022 que envolvem o tema “neoconservadorismo”. No entanto, um deles não possui divulgação autorizada e o outro não possui associação com esta pesquisa. Por isso,

apesar de ter refinado a procura no catálogo, para o período de 2019 a 2022, na revisão, somente constam trabalhos até 2021.

Na leitura dos estudos selecionados, apesar de alguns mencionarem a relação entre neoconservadorismo e autonomia docente, a partir da visão do professorado (três das nove pesquisas), notei – no que se refere à revisão realizada para este estudo – que os estudos dando voz aos professores e professoras ainda são poucos. Acredito que isso, em muito, se deve à especificidade do assunto, muito difícil de ser abordado pelo que ele envolve e o que pode produzir para quem pesquisa e, também, para as pessoas que participam do estudo em tempos de intolerância.

1.3 O que este estudo investiga e quais os conceitos fundamentais para a sua realização

Após a apresentação do cenário nacional de inserção dos valores neoconservadores na educação brasileira e dos estudos que, de alguma forma, se articulam com o tema, proponho-me a pesquisar se professoras e professores reconhecem essas tentativas de censura, controle e de criminalização docente estimuladas pelos discursos de grupos neoconservadores e se esses impactam sobre o trabalho pedagógico e o trabalho docente. Assim, apresento os objetivos deste trabalho:

Objetivo principal: analisar se os movimentos neoconservadores vêm produzindo mudanças nas professoras e professores no que diz respeito à autonomia docente.

Objetivos específicos:

- a) averiguar se o professorado percebe se as disciplinas que desenvolvem estão sendo afetadas pelas ações dos movimentos neoconservadores e de que forma(s);
- b) analisar se o trabalho pedagógico enfrenta implicações a partir dos discursos disseminados pelos movimentos neoconservadores com relação aos conteúdos, procedimentos e material didático e quais seriam essas implicações;
- c) refletir sobre o papel da educação na sociedade democrática.

O conceito de autonomia docente é basilar para este estudo. Está relacionado ao conceito de autonomia construída de João Barroso (1996), cujo autor entende como sendo uma construção profissional, política, histórica e pedagógica. A autonomia docente é resultado de uma construção coletiva, do reconhecimento de saberes específicos da docência. Conforme Tardif (2002, p. 11), “[...] o saber dos professores é o saber deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc.”.

Conforme José Contreras (2012), a demanda por autonomia não diz respeito somente ao trabalho docente, é algo fundamental para a educação em si. Retirar do professorado a autonomia sobre o seu saber e suas práticas é reduzir a educação, seus princípios, seus objetivos e seu papel a algo menos importante do que de fato é para a sociedade e para os seres sociais.

Falar de autonomia docente, com o problema e os objetivos que este estudo apresenta, e não mencionar Paulo Freire, parece-me algo similar às tentativas de apagamento que os grupos neoconservadores ou a nova direita brasileira estão tentando fazer com o patrono da educação brasileira.

Assim, é preciso dizer que autonomia é uma das categorias mais importantes da obra de Paulo Freire, na qual ele defende que “ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 25), melhor dizendo, existe uma troca nesse processo.

Dessa forma, o argumento de que estudantes são passíveis, de que somente “recebem” o conhecimento é questionável dentro de uma educação crítica democrática. Segundo Freire (1996, p. 25), “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Educadores críticos compreendem que o desenvolvimento da autonomia está relacionado ao entendimento de que somos construídos historicamente. Esse entendimento permite a apreensão da realidade e sua possibilidade de mudança. Nos/as educadores/as isso vai além das especificidades de suas áreas de conhecimento. É a apreensão da realidade, do meu papel nela, que me permitirá, a partir dos conhecimentos da minha área, da(s) disciplina(s) que ministro, ensinar a “ver o mundo” ao mesmo tempo em que aprendo sobre ele. Assim é o/a educador/a crítico/a em seu ofício.

Dessa forma, para atender ao objetivo principal deste estudo, bem como aos objetivos específicos, proponho desenvolvê-lo junto aos docentes do câmpus do Instituto Federal Sul-rio-grandense, Visconde da Graça (CaVG), o segundo maior câmpus e um dos mais antigos¹¹.

Realizar esta pesquisa junto a colegas do IFSul deve-se à necessidade que tenho de tentar compreender se e como esse processo de controle, censura e tentativa de criminalização ocorre na instituição pública educacional da qual faço parte, permitindo-me, também, refletir sobre o meu papel docente.

A questão de realizar este estudo numa instituição pública é também relevante para mim. Sendo oriunda de uma instituição de ensino superior pública, na qual fiz graduação e pós-graduação, e como professora do Instituto Federal Sul-rio-grandense, sei o quanto o acesso à formação em escolas e universidades públicas é importante para diminuir as desigualdades sociais. Reconheço o valor que o ensino público tem num país como o Brasil. Então, formar-se em instituições como o IFSul é a meta de muitas/os alunas/os que buscam ensino público unido à qualidade.

O IFSul se constituiu como uma instituição pública e de qualidade por vários motivos. A legislação de formação dos institutos federais nos permitiu ampliar uma autonomia já encontrada em alguns aspectos. Os investimentos públicos na rede federal, até alguns anos, permitiram a ampliação de ofertas, de câmpus e melhorias na infraestrutura física e pessoal. O trabalho desempenhado por servidores e servidoras é essencial para o funcionamento da instituição. A qualificação do quadro docente foi muito incentivada nos últimos anos. A comunidade acadêmica, sempre que possível, foi escutada e chamada para decidir questões importantes para os rumos da instituição. Todos são fatores fundamentais para que se possa exercer a autonomia docente, resultando na qualidade de ensino.

Defendo que a autonomia docente que possuímos no IFSul, de certa forma, influencia não somente na qualidade de ensino, mas também, principalmente, na função social que a instituição tem como parte de uma sociedade democrática. Dessa forma, esta pesquisa é uma tentativa de responder às minhas inquietações com relação ao momento político e social que estamos vivendo e o nosso papel nele.

¹¹ O Câmpus Visconde da Graça foi vinculado ao IFSul em 2010. Pertencia à Universidade Federal de Pelotas desde 1969. Na seção sobre os procedimentos metodológicos, disserto sobre a história do CaVG.

Lecionar, especialmente na área de ciências humanas e sociais, tornou-se algo difícil. Isso porque, em muitos casos, como já foi dito, a postura crítica em sala de aula, a abordagem de determinados assuntos, a referência a certas/os autoras e autores tornaram-se alvo de questionamentos de setores da sociedade que as compreendem como imorais, ideológicas e partidárias. Contudo, acredito que a docência, em qualquer área do conhecimento, esteja ameaçada pelas ações fomentadas pelos movimentos neoconservadores, visto que a postura crítica pode ser encontrada na prática docente de qualquer disciplina.

É importante conceituar o que entendo como postura crítica, que está relacionada com outro conceito fundamental para este estudo. Relaciono essa postura crítica à **educação crítica** ou **pedagogia crítica**, que propõe discutir as relações e as estruturas de poder existentes na sociedade (APPLE; AU; GANDIN, 2010). Educação crítica é outro conceito fundamental para este estudo.

A análise a respeito das desigualdades econômicas, sociais, culturais e as questões relacionadas à raça e gênero não são omitidas ou naturalizadas pela educação crítica. São problematizadas com o propósito de permitir que, através da educação, o indivíduo possa transformar a si e a sociedade. A partir da compreensão e do questionamento da sociedade e das relações existentes nela, constroem-se os meios para transformá-la.

Segundo Apple, Au e Gandin (2010, p. 21):

A pedagogia crítica e a educação crítica como um todo – e a pesquisa que está dialeticamente conectada a elas – são um conjunto de projetos que está amadurecendo e está em andamento: projetos inacabados. Ambas continuam a ser vitalmente necessárias. Bem realizados, tais projetos oferecem análises críticas que dão aos teóricos e aos profissionais um meio de intervir nas contínuas e até mesmo crescentes desigualdades sociais e educacionais.

A autora bell hooks, em sua obra *Ensinando a Transgredir* (2017), dedica um capítulo ao que designa como pedagogia engajada. bell hooks menciona que a obra de Paulo Freire a “tocou profundamente” (HOOKS, 2017, p. 25) e a estimulou a desenvolver meios para realizar a “‘conscientização’ em sala de aula” (HOOKS, 2017, p. 26), em que o conhecimento teórico disponibilizado pela/o professora ou professor deve permitir conhecer o mundo, saber como viver no mundo e modificá-lo.

A postura crítica a que me refiro está profundamente ligada à educação crítica, à construção de uma sociedade mais igualitária, que não naturalize o que

não é e nunca foi natural: as desigualdades, os preconceitos e as diferentes formas de violência. É a postura comprometida com as reivindicações dos grupos que não são atendidos/considerados pelas sociedades como estão/são organizadas. É o posicionamento daqueles que concebem a educação como um princípio fundamental do Estado democrático. Henry A. Giroux, ao conceituar **Democracia**, no dicionário de Paulo Freire, menciona que a educação crítica “é um elemento básico da mudança social e que a forma como pensamos sobre a política é inseparável de como compreendemos o mundo, o poder e a vida moral que aspiramos a levar” (GIROUX, 2010, p. 199).

Em sua obra **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**, no capítulo 9, intitulado “Professores como profissionais transformadores”, Giroux (1987, p. 2) faz uma crítica às “**forças ideológicas**” (grifo nosso) que buscam reduzir o professorado a administradores e executores de programas curriculares, sem que possam se apropriar criticamente de currículos que atendam às necessidades específicas, e, fala, também, da importância da defesa da escola como um espaço/instituição essencial à manutenção do sistema democrático. Segundo o autor:

É importante enfatizar que os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. Isto significa que eles devem assumir um papel responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização. Tal tarefa é impossível com uma divisão do trabalho na qual os professores têm pouca influência sobre as condições ideológicas e econômicas de seu trabalho. Este ponto tem uma dimensão normativa e política que parece especialmente relevante para os professores. (GIROUX, 1987, p. 5).

Professoras e professores comprometidas/os com a educação ou pedagogia crítica preocupam-se em trazer, para a sala de aula, conhecimentos que possam agregar e ajudar as/os estudantes a “lerem” o mundo e suas complexidades.

José Contreras, em seu livro **A autonomia de professores**, menciona o trabalho desenvolvido por Henry Giroux sobre os professores como intelectuais citados na página anterior. Giroux defende o trabalho docente como uma tarefa intelectual, em contraposição a outras concepções que entendem o ofício desenvolvido pelos professores como simplesmente técnico ou instrumental (CONTRERAS, 2012). Para Giroux, o trabalho docente está interligado à compreensão da vida social e, mais do que isso, à sua transformação

(CONTRERAS, 2012). Corroborando a ideia de Giroux, Contreras expõe a sua visão sobre professores como intelectuais críticos:

A figura do intelectual crítico é, portanto, a de um profissional que participa ativamente do esforço para descobrir o oculto, para desentranhar a origem histórica e social do que se apresenta como “natural”, para conseguir captar e mostrar os processos pelos quais a prática de ensino fica presa em pretensões, relações e experiências de duvidoso valor educativo. Do esforço também para descobrir as formas pelas quais os valores ideológicos dominantes, as práticas culturais e as formas de organização podem não só limitar as possibilidades da ação do professor, mas também as próprias perspectivas de análise e compreensão do ensino, de suas finalidades educativas e de sua função social. (CONTRERAS, 2012, p. 203).

Por todos os motivos elencados anteriormente, a “postura crítica” adotada por professoras, professores e estudantes tem atraído a atenção de movimentos neoconservadores. Educadores e instituições escolares que buscam atender, no espaço escolar e de sala de aula, a demandas antigas por reconhecimento, questionando problemas da sociedade, são alvos de críticas pelos movimentos neoconservadores, que postulam a restauração dos “valores tradicionais”. Por exemplo, as ações estimuladas pelo movimento neoconservador, como o Escola sem Partido ou o Movimento Brasil Livre e artigos, reportagens e manifestações de institutos “*think tanks*”, conforme destaca Marise Ramos:

Por mais que estudiosos do direito constitucional já tenham se manifestado sobre a inconstitucionalidade do Projeto Escola sem Partido, o que mais nos preocupa é a obtenção do consentimento ativo dos cidadãos sobre a suposta pertinência e neutralidade dos seus princípios. Isto já seria suficiente para se gerar um clima de assédio moral no interior da escola e de toda a sociedade. (RAMOS, 2017, p. 84).

O trabalho pedagógico está sendo limitado às reproduções de conteúdos que devem ser reconhecidos como válidos e neutros, segundo os movimentos neoconservadores (FRIGOTTO, 2016). É ensinar o que os integrantes de movimentos neoconservadores querem que seja ensinado a partir da visão de mundo defendida por eles. E isso não é entendido como ideológico ou mesmo partidário para eles. Advogam afirmando que é neutralidade.

Por isso, defendo que pesquisar como professoras e professores reconhecem as tentativas de controle, censura e criminalização docente estimuladas pelos discursos dos movimentos neoconservadores é de suma importância, é dar voz a quem sofre diretamente as ações desses movimentos. É conhecer o que professoras e professores estão enfrentando, é defender uma educação democrática e, conseqüentemente, uma sociedade democrática.

É preciso conhecer as situações vivenciadas pelas professoras e professores a partir do fortalecimento dos movimentos neoconservadores e suas interferências na educação, com estímulos a denúncias, censuras e criminalização ao trabalho pedagógico e docente.

O movimento Escola sem Partido, por exemplo, acabou influenciando a forma como uma parcela da sociedade enxerga o trabalho docente. Em entrevista à *Revista Movimento*, da Universidade Federal Fluminense, o professor Fernando de Araújo Penna, que encabeça o movimento “Educação Democrática”, quando perguntado sobre como percebe, na sociedade contemporânea, a relação entre a educação e violência, responde:

Eu venho discutindo um fenômeno que chamei de ódio aos professores, que identifiquei visitando algumas páginas específicas nas redes sociais. [...] o ódio aos professores é caracterizado por ameaças diretas aos professores de violência física e até de morte. [...] Eis um exemplo de um comentário em uma publicação que debatia a questão da docência: “Professor tem que ensinar português e matemática, se passar das matérias relevantes deve ser espancado ou processado. (PENNA, 2015, p. 295).

Defendo ser importante realizar esta pesquisa, já que a atuação de movimentos neoconservadores na educação pode gerar o que Fernando de Araújo Penna (2017) chamou de **ódio aos professores**. Além disso, os movimentos neoconservadores supõem ter competência não só para definir os princípios da educação, bem como as funções das professoras e professores. Desse modo, põem em questão a competência e autonomia profissional docente.

Outro motivo pelo qual defendo a realização desta pesquisa é a urgência em se problematizar o que representam politicamente os valores defendidos pelos movimentos neoconservadores para uma sociedade democrática. As iniciativas de grupos neoconservadores demonstraram ter o objetivo de impedir que certos temas, abordagens e autores façam parte do processo formativo escolar. Essa atitude, além de regular a educação brasileira, reflete uma visão limitada de sociedade, que não questiona os problemas existentes.

Como professora, venho percebendo a preocupação com as formas adequadas para abordar certos assuntos, assim como autoras e autores em sala de aula – preocupação pertinente em qualquer situação, que faz parte do trabalho pedagógico. Mas vai além disso, visto que o trabalho, para além da sala de aula, nos mais diferentes espaços da escola, parece estar sofrendo uma severa interferência de movimentos neoconservadores. A apreensão que sentimos tem origem nessas

manifestações de fiscalização, controle e criminalização docente, visto que a sensação de estarmos sendo vigiados está se acentuando. É um cuidado que está para além da escolha de qual abordagem pedagógica seria ideal para trabalhar os conhecimentos nos quais somos competentes profissionalmente.

As ideias reacionárias difundidas pelos movimentos neoconservadores são facilmente disseminadas pelas redes virtuais sociais, ambientes dominados por muitos jovens, que manifestam, através dessas ferramentas de comunicação, suas opiniões sobre diversos assuntos, entre eles, a sua escolarização (MASCARENHAS, 2012). Esse é um aspecto que possibilitou e continua aberto à difusão dos ideais neoconservadores: a facilidade e a velocidade de ampliação de ideias junto às redes virtuais sociais, tornando-se meios altamente eficazes para os propósitos dos movimentos neoconservadores, que é regular a educação, as professoras e os professores, espalhando a ideia da criminalização do trabalho pedagógico e do trabalho docente para quem não estiver de acordo com as visões de mundo defendidas por eles. Apoio a denúncias, a censuras, a acusações e a desqualificação de profissionais da educação são frequentemente encontradas nas páginas dos movimentos, por meio de manifestações de integrantes do governo Bolsonaro e por parlamentares alinhados aos movimentos em questão. Isso parece gerar, mesmo que informalmente, uma autocensura, coibição e constrangimento no desempenho do papel docente.

Além dos aspectos mencionados, os temas que envolvem esta pesquisa são de extrema relevância para a minha atividade como professora da educação básica de uma instituição de ensino pública. Por todos os motivos elencados neste estudo, considero ser importante escutar o que professoras e professores têm a nos dizer sobre o tema desta pesquisa.

No capítulo seguinte, disserto a respeito das tentativas de fragilização da democracia representativa, sobre o movimento neoconservador na atualidade brasileira e seus impactos na educação. O capítulo três apresenta os caminhos metodológicos escolhidos para a realização deste estudo, enquanto o quatro descreve seu campo de realização e o professorado participante da pesquisa.

O capítulo cinco desenvolve a análise sobre a autonomia docente frente às ações dos movimentos neoconservadores. Continuando, no capítulo seis, descrevo as percepções do professorado participante do estudo sobre o conhecimento escolar

de suas disciplinas. No capítulo sete completo a análise, relatando o papel da educação nas sociedades democráticas a partir do prisma das/dos entrevistadas/os.

Por fim, como considerações finais, sistematizo as interpretações feitas a partir das informações obtidas pelas entrevistas e algumas questões, inconclusas, suscitadas por tais resultados.

2 Aproximações teóricas

“A segunda missão será cumprida ao lado das pessoas de bem do nosso Brasil, daqueles que amam a pátria, daqueles que respeitam a família, daqueles que querem aproximação com países que têm ideologia semelhante à nossa, daqueles que amam a democracia e a liberdade. E isso, democracia e liberdade, só existe quando a sua respectiva Forças Armadas assim o quer” (sic), disse o presidente.

Presidente da República Jair Bolsonaro – Mar/2019¹

2.1 As tentativas de fragilização da democracia representativa: a onda neoconservadora na atualidade brasileira

Este subcapítulo é, de certa forma, uma tentativa de compreensão a respeito do contexto político, econômico e social no qual o Brasil vem se inserindo, mais visivelmente, desde 2015 – ano em que teve início o processo de *impeachment* que culminou no golpe contra Dilma Rousseff (BRASIL, 2016).

Reitero que estamos nos “afundando” em um cenário de retrocessos no que diz respeito a direitos sociais, políticos e econômicos. Retrocessos que se materializam mediante atitudes de intolerância, de desigualdade, de cerceamento de liberdade, de manifestações de racismo, de homofobia, de elitismo e de pouco ou nenhum investimento em áreas como saúde, educação e políticas públicas voltadas às populações de baixa renda e às minorias sociais. Passamos a assistir, através das redes sociais e dos meios de comunicações, bem como presenciar em nossos cotidianos, atitudes que pensávamos estar enfraquecidas por décadas de lutas dos movimentos sociais que tornaram a nossa democracia um pouco mais concreta.

Conforme Norberto Bobbio (2011, p. 51), “a árvore das ideologias está sempre verde”. Ainda que, no Brasil, durante os governos de esquerda, transformações sociais, econômicas e políticas tenham ocorrido, aconteceram mediante concessões, associações e acordos entre forças que representavam diferentes posicionamentos políticos, mantendo, com isso, “a árvore sempre verde”.

Contudo, é perceptível que estamos vivendo tentativas de fragilização, de enfraquecimento e de desqualificação do sistema democrático brasileiro. Esse

¹ Bolsonaro: “Democracia só existe quando suas Forças Armadas assim o querem” Vice-presidente Mourão afirma que o presidente foi “mal interpretado”. Analista de mercado diz que sequência de declarações de mandatário são lidas como mau sinal sobre Governo. **EL PAÍS**, São Paulo, 07 de março de 2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/03/07/politica/1551980781_040595.html. Acesso em: 27 ago. 2019.

processo não surgiu repentinamente, mas vem sendo calculado há algumas décadas e percebido, mais fortemente, nos últimos anos. “A erosão da democracia acontece de forma gradativa, muitas vezes em pequeníssimos passos” (LEVITSKY; ZIBLATT, 2018, p. 81). Esse processo de fragilização tem feito uso de termos de distinção política, evidenciando a polarização entre partidos políticos, que nunca deixou de existir, mas que durante os períodos dos governos de esquerda no Brasil foram disfarçados ou quase nada evidenciados nos discursos de muitos legisladores que, naquele momento, não destacavam a associação com a “direita”, “esquerda” ou “centro”, pois, em muitos casos, estavam, em alguns momentos, “governando” junto à esquerda. Essa foi uma das características dos governos de esquerda no Brasil: aliam-se a representantes políticos da direita em seu governo, como uma tentativa de esquivar-se de enfrentamentos (MIGUEL, 2018).

Todavia, a polarização foi se afirmando e, mais do que isso, constituiu-se como uma estratégia de marcar posição na disputa político-eleitoral. Agora, os partidos da direita, bem como de centro, fazem questão de mostrar-se como direita ou centro e evidenciar, em seu(s) discurso(s), o que defendem ou o que repudiavam, marcando, dessa forma, o distanciamento da esquerda.

Estudos publicados a respeito do assunto no Brasil, assim como em vários países, destacam a “reemergência da direita” (MIGUEL, 2018), a(s) “nova(s) direita(s)” (CARAPANÃ, 2018; LACERDA, 2019), a “onda conservadora”, o novo conservadorismo (LACERDA, 2019), o “reacionarismo” e o “fascismo” (GALLEGO, 2018), tentando explicar o momento político experienciado por muitos países.

A distinção entre esquerda, centro e direita tem sido evidenciada tanto nas práticas governamentais quanto nos discursos políticos. O filósofo político Norberto Bobbio defendia a ideia de que os termos direita e esquerda seriam uma forma de díade surgida da contraposição entre “entes divergentes, que se opõem uns aos outros” (BOBBIO, 2018, p. 50). O autor, no capítulo “a distinção contestada” da obra **Direita e esquerda: razões e significados de uma distinção política**, responde à crítica a respeito do desaparecimento da distinção entre direita e esquerda devido à chamada crise das ideologias.

Segundo Bobbio (2018), as ideologias estão presentes no cotidiano, passando por mudanças, mas que não necessariamente as transformaram ou as reduziram a nada. Esses posicionamentos entendidos como sendo de direita ou de esquerda resultam de ações políticas, de compreensões de mundo, de valores, de

interesses vigentes nas sociedades do passado e do presente. Desse cenário complexo que, nos últimos anos, vimos surgir em vários países, podemos perceber forças políticas diferentes, com interesses diversos, mas com um objetivo em comum: o de fragilizar a democracia representativa.

Para a realização desta pesquisa foi essencial compreender o processo de fragilização da democracia representativa frente às forças neoconservadoras que, mesmo apresentando racionalidades que divergem em alguns aspectos das formas neoliberais, associaram-se para disseminar seus ideais, produzindo o que Wendy Brown (2006) chamou de ***De-democratization***, ou “desdemocratização”, para discutir a influência do neoconservadorismo no sistema democrático e seus efeitos no sistema educacional brasileiro.

Michael Lowy (2015), em seu artigo “Conservadorismo e extrema-direita na Europa e no Brasil”, menciona que o crescimento da extrema-direita é possível de ser percebido em todo o continente europeu, algo que não ocorria desde os anos de 1930. O autor elenca algumas diferenças que fazem com que o cenário atual se diferencie do passado. Uma delas e, talvez, uma das mais importantes, é o fato de que os interesses neoliberais – ou burguesia, como o autor se refere – são profundamente favoráveis à “globalização capitalista neoliberal e hostis ao nacionalismo econômico” (LOWY, 2015, p. 653).

Descrevendo a extrema-direita na Europa, Lowy (2015, p. 653) admite ser um movimento muito diverso, com um ponto em comum, o “nacionalismo chauvinista”, que se materializa por meio de atitudes que externalizam o racismo, a aversão à imigrantes, às culturas e ideologias – aquelas reconhecidas como sendo de esquerda – e às classes sociais. Ou seja, à todas as formas de viver e ser que diferem das aceitas pelos integrantes da extrema-direita. Ressaltam-se atitudes como as dos turistas que, em janeiro de 2017, filmaram o afogamento de um refugiado africano em Veneza e gritavam para que ele morresse ou voltasse para casa (PRAGMATISMO POLÍTICO, 2017) ou a violência contra o jovem de 17 anos amordaçado e açoitado por seguranças de um supermercado, na cidade de São Paulo, em agosto de 2019, acusado de ter roubado barras de chocolate, que teve o ato filmado e divulgado nas redes sociais (PIRES, 2019). E tantas outras que ocorreram no mundo e no Brasil durante os anos de 2020 e 2021, que viraram notícia por algumas semanas, mas foram esquecidas/anestesiadas com o passar do tempo.

Essa aversão aos que são vistos como “diferentes” ou como “ameaças” deve-se, em grande parte, ao sentimento de insegurança partilhado por parte dos adeptos às ideologias de extrema-direita. Insegurança que somente pode ser resolvida, segundo eles, por meio de medidas autoritárias, repressão policial, armamento e segregação, algo fácil de ser observado se olharmos alguns perfis de políticos ou de personalidades públicas que compactuam com esse pensamento. Lowy (2015) descreve o cenário encontrado em vários países da Europa. No entanto, poderíamos estar falando dos Estados Unidos ou do Brasil, onde o fundamentalismo religioso vem ganhando força desde os anos 1990, ramificando suas ações em várias frentes, como na educação, por exemplo.

O sociólogo espanhol Manuel Castells (2018, p. 29) afirma que “onde há medo surge a política do medo”. O medo, segundo o autor, gera uma necessidade de proteção exacerbada e essa, por sua vez, vai desgastando o sistema democrático. A política do medo mencionada por Castells vai ao encontro da “política do pânico e circo”, citada no ensaio de mesmo nome, de autoria do professor de Direito Constitucional, da Universidade de São Paulo, Conrado Hübner Mendes (2019, p. 231). Política que se aproveita de situações oriundas da vida em sociedade, intensificando-as ou forjando circunstâncias para justificá-las. Política que se alimenta do medo, da insegurança, do estranhamento com o que não compreende, da necessidade de defender os bens materiais e a vida quando esses indivíduos, que compactuam com essa visão de mundo, julgam-na ameaçada. A política do medo ou do pânico e circo distorce a origem das situações de insegurança e instabilidade. Aponta culpada/o (as/os), tornando-as/os anormais, estranhas/os, inimigas/os.

Ao defender o sistema democrático, reconhecendo suas falhas, Manuel Castells (2018, p. 12), em sua obra “Ruptura”, afirma que “[...] séculos de sangue, suor e lágrimas foram o preço pago para se chegar à realização na prática institucional e na vida social, mesmo levando em conta seus múltiplos desvios em relação aos princípios de representação”. Assim sendo, a política do medo repudia o que o sistema democrático representa, porquanto precisa alimentar-se da instabilidade para se reproduzir. Conrado Hübner Mendes (2019) explica, de forma bem objetiva, como um líder autoritário evita as instituições democráticas para criar um cenário de instabilidade. O autor refere-se, especificamente, às formas de atuação do governo de Jair Bolsonaro:

O circo é um espaço de alheamento para o qual seguidores alimentados pela intensa provisão de descrições falsas ou adulteradas dos fatos se deixam levar. Ao contrário da esfera pública, em que versões e argumentos podem ser testados, o circo é um espaço blindado contra o contraditório. O sentimento é canalizado contra um corpo estranho, tido como encarnação do mal. Esse corpo pode ser uma pessoa, um grupo, uma identidade ou mesmo uma ideia. (MENDES, 2019, p. 231).

Portanto, os vários movimentos de extrema-direita, ou movimentos neoconservadores que ressurgiram nos últimos anos, em inúmeros países, inclusive no Brasil, possuem a característica de instigar o medo para, então, poder materializar as suas ideologias neoconservadoras de aversão a grupos, identidades, etnias, classes sociais, culturas e ideologias contrárias às suas. E precisam, para terem êxito, fragilizar o sistema democrático e tudo o que ele representa.

A ameaça ao êxito das ideias neoconservadoras é a existência de um Estado democrático consolidado. E como fazem isso para arruinar com a democracia? Propagando-se por dentro do próprio sistema político democrático, fazendo uso dos direitos, o que é sua característica, tais como a livre expressão e a livre associação. Não foi aleatoriamente que partidos de direita e de extrema-direita, no Brasil, cresceram intensamente durante as últimas eleições presidenciais, graças ao auxílio inestimável do uso das redes sociais para propagar suas ideias e, também, notícias falsas.

Em seu artigo “Polarização radicalizada e ruptura eleitoral”, o cientista político Sérgio Abranches (2019, p. 11) expõe que a eleição presidencial de 2018 “encerrou um ciclo político” que fragmentou a oposição político-partidária que ocorria há várias eleições entre o Partido dos Trabalhadores (PT) e PSDB para a esfera federal². Abranches (2019, p. 13) afirma que o encerramento desse ciclo político entre esses dois partidos desorganizou o “[...] jogo político-partidário que assegurou a estabilidade democrática e o funcionamento do presidencialismo de coalizão por quase um quarto de século”.

Abranches (2019) aponta que na esfera federal, ao longo das últimas sete eleições federais, houve um crescimento de representações da extrema-direita. Mas como explicar esse crescimento muitas vezes pouco notado?

Segundo Camila Rocha (2018), no artigo “O *boom* das novas direitas brasileiras: financiamento ou militância”, as novas direitas começaram a se organizar

² O PSDB ganhou as eleições presidenciais em 1994 e 1998, contra o PT, e ficou em segundo turno, perdendo para o mesmo partido, em 2006, 2010 e 2018 (ABRANCHES, 2019, p. 12).

no Brasil no início do segundo governo de Lula, utilizando a internet, principalmente, as redes sociais, como o extinto *Orkut*, para discutirem temas/assuntos de interesses comuns, como livre mercado, valores cristãos etc. *Blogs* e *sites* começaram a surgir, bem como “personalidades” que defendiam os valores da extrema-direita passaram a ter seguidores e adeptos, multiplicando e espalhando os valores neoconservadores pelas redes sociais e para além delas, através de profissionais liberais, estudantes universitários de classe média engajados com as políticas muito além das neoliberais, o que a autora chama de “ultraliberais”.

Agentes atuavam em diversas frentes, como os *think tanks*, influenciando políticas públicas, disseminando visões de mundo que corroborassem os valores neoliberais e influenciando a formação de jovens profissionais que defendessem tais valores. Outro momento que fortaleceu as forças de extrema-direita, no país, foram as manifestações de junho de 2013 contra o reajuste de passagens de ônibus e de metrô em várias capitais brasileiras, “movimento pelo passe livre”, organizado através das redes sociais, que concentrou um grande número de adeptos às manifestações, embora por motivos diferentes: de estudantes que buscavam o passe livre àqueles que viam, nas manifestações, uma forma de disseminar seus ideais neoconservadores.

Um terceiro momento foi próximo às eleições presidenciais de 2014, com o movimento “Vem pra Rua”, que levou cerca de 10 mil manifestantes que representavam os valores ultraliberais e buscavam alavancar a eleição do candidato Paulo Batista à Câmara Estadual de São Paulo pelo PRP (Partido Republicano Progressista), com apoio do Movimento Renovação Liberal, liderado por Renan Santos. Tal candidato publicava vídeos no YouTube defendendo o que ele chamava de “Fim da bolsa crack do PT”, com slogan “magoie um socialista, vote em Batista”. Os vídeos para a campanha de Paulo Batista foram produzidos pela empresa de vídeos de Alexandre Santos, irmão de Renan Santos e um dos fundadores do MBL, que alavancou a candidatura de vários de seus componentes, como, por exemplo, Kim Katagiri. Paulo Batista não conseguiu se eleger, mas, no segundo turno, os envolvidos na sua candidatura externaram o apoio ao então candidato à presidência Aécio Neves. Paulo Batista, após o resultado das eleições presidenciais de 2014, em sua página no Facebook, lançou um protesto em favor do *impeachment* de Dilma Rousseff, que não teve muita adesão naquele momento, mas fomentou uma ideia

que se concretizou posteriormente com a ajuda de alguns artífices que alimentaram esses movimentos.

Políticos adversários do PT, bem como jornalistas, estimularam o ressurgimento e o fortalecimento das direitas no país, veiculando ideias, opiniões, disseminando notícias distorcidas, ou pior, noticiando inverdades ou *fake news*, alimentaram o que hoje vivemos na política brasileira, que, ao mesmo tempo, influencia diferentes espaços da sociedade, representa e reafirma a visão de mundo.

O que estamos presenciando como uma prática política que se alastra por vários espaços do Estado e das relações sociais é que valores fundamentais ao sistema democrático são frequentemente desqualificados ou deturpados pelos movimentos de extrema-direita. Tais valores servem quando convém, como, por exemplo, as liberdades e a igualdade de direitos civis. Do contrário, o que temos visto ser prática é uma legitimação das desigualdades, de injustiças e de censura a qualquer forma de oposição. É a validação de interesses próprios acima dos interesses da maioria. E como conseguem fazer isso? Enfraquecendo a democracia e a ideia de direitos, de justiça, de igualdade, de acesso (BROWN, 2006).

2.2 O neoconservadorismo no Brasil: características e impactos na educação

Para entender as forças políticas que atuam, neste momento, no Brasil, que em diversos aspectos enfraquecem o sistema democrático, foi necessário compreender o movimento neoconservador e como ele vem se apresentando no Brasil. É importante destacar que neoconservadorismo não é um conceito “fechado”, pois, historicamente, sofreu transformações ou adaptações ao tempo/lugar onde esteve presente.

Iniciou como um movimento de intelectuais defensores do liberalismo econômico, contrários à intervenção do Estado na economia e críticos ao modo de produção comunista, alavancando com esses ideais, posteriormente, a eleição do ex-ator Ronald Reagan à presidência dos EUA, reunindo, nele, a força religiosa evangélica. O neoconservadorismo, ou nova direita, ultraconservadores, novo conservadorismo ou extrema-direita, como também é conhecido, é uma reação à Guerra Fria e, conseqüentemente, ao socialismo e comunismo, pensamentos políticos que representam a intelectualidade ligada aos movimentos políticos de esquerda.

Para o conservadorismo, bem como para o neoconservadorismo, a ideia de que o Estado deveria intervir para sanar as desigualdades sociais era inconcebível. Posteriormente, qualquer tentativa de inclusão social, seja de classe, gênero ou étnica, passou a ser alvo de críticas de intelectuais e políticos ligados aos movimentos neoconservadores nos EUA e em alguns países da Europa. Podemos perceber que os movimentos neoconservadores foram cada vez mais se deslocando intelectual e politicamente da direita para a extrema-direita em alguns países, como uma forma de reação às tentativas de implementação de direitos às minorias sociais (LACERDA, 2019).

Para esta pesquisa, assim como a posição marcada pela autora Marina Basso Lacerda (2019), em sua obra “O novo conservadorismo brasileiro”, interessa-me o neoconservadorismo como um movimento político e a forma como é possível caracterizá-lo, no Brasil, nestes últimos anos. A autora defende ser a direita cristã a principal articuladora do neoconservadorismo, tanto nos EUA quanto no Brasil. A presença da direita cristã já nos permite compreender e caracterizar o movimento neoconservador no Brasil e posicioná-lo dentro da teoria situacional, a qual entende que o neoconservadorismo pretende defender uma visão de mundo com relação à preservação de uma determinada ordem social que estaria sendo ameaçada.

Como se caracteriza o discurso neoconservador, hoje, no Brasil? Assim como nos Estados Unidos, caracteriza-se pela posição anticomunista, pelas críticas à intervenção estatal na promoção de meios de igualdade social e pelo estímulo à presença de um Estado repressor e coercitivo.

Como foi dito, uma característica do movimento neoconservador, na atualidade brasileira, é a associação com a direita cristã, formada por evangélicos e por grupos ligados à renovação carismática da igreja católica, o que colocou, inclusive, como pauta política da direita e extrema-direita, discussões com relação à sexualidade, à questões de saúde reprodutiva e dos valores morais defendidos por esses grupos. O que muitas vezes foi pauta de debates e de projetos de parlamentares vinculados aos partidos de esquerda brasileiros, transformou-se em problemas a serem combatidos pelos partidos políticos de direita e extrema-direita que incorporaram discursos disseminados pelos movimentos neoconservadores.

Segundo Lacerda (2019, p. 16), “essas agendas sintetizam o que se chamará aqui de novo conservadorismo brasileiro, o qual por sua vez é uma reelaboração do

neoconservadorismo norte-americano”, que ganhou força no Brasil e alavancou Bolsonaro à presidência.

No Brasil, discursos políticos vinculados ao novo conservadorismo se colocaram como oposição aos avanços, embora iniciais, com relação ao combate às desigualdades sociais que fizeram parte dos governos do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, de 2003 a 2010, e da ex-presidenta Dilma Rousseff, de 2011 a 2016. Esses avanços que tiveram reflexos nos governos de Lula e Dilma, foram alavancados, principalmente, pelos movimentos sociais de luta ligados às questões de identidades, de gênero e étnicas. Também, foi um período de progresso nas discussões sobre o meio ambiente. Esses temas, hoje, são cada vez mais marginalizados e descaracterizados.

Atualmente, qualquer representante político, mesmo não estando vinculado ao PT, mas se associado a qualquer partido de esquerda, terá dificuldade em propor projetos de lei que tenham conteúdos vinculados às mulheres, à LGBTQIA+, à negros, à indígenas e ao meio ambiente. Enfim, se o projeto de lei for identificado com a pauta de reconhecimento de identidades, com a existência de desigualdades de gênero ou étnicas, possivelmente sofrerá resistências por parte da bancada do governo nas esferas legislativas para a sua efetivação. É perceptível, no ideário neoconservador, ideias, pensamentos, visões de mundo, valores religiosos e morais que são patriarcais, excludentes, punitivos, desiguais, que não toleram a existência do diferente, do divergente.

O neoconservadorismo se associa às orientações políticas e econômicas que reiteram ou apenas não se opõem aos seus ideais, o que nos permite compreender a aproximação, mesmo que em alguns momentos não sejam coerentes, entre as racionalidades neoconservadoras e neoliberais. Essa associação tem, entre outras finalidades, a intenção de fragilizar a democracia, permitindo que garantias de igualdades sociais não sejam consideradas, o que beneficia os propósitos de ambos.

Brown (2006), assim como Lacerda (2019), escolheu abordar o neoconservadorismo como uma racionalidade política, mostrando o quanto essas orientações políticas possuem objetivos semelhantes, a exemplo do discurso da meritocracia. Essa tendência vem se fortalecendo nos últimos anos, transforma injustiças sociais em fracassos pessoais e, por outro lado, o Estado coercitivo e punitivo exercido pelos neoconservadores sufoca qualquer tentativa de expressão

coletiva. Há um apagamento/silenciamento das minorias e, em alguns casos, uma tentativa de criminalização de qualquer manifestação educacional, cultural ou intelectual que não esteja alinhada, principalmente, ao pensamento neoconservador.

No Brasil, possuímos um governo federal que se elegeu fazendo uso de discursos que facilmente podem ser classificados como neoconservadores, visto que apresentam as seguintes características: a) afirmação da existência de “ideologia de gênero”³ e, por conta desse posicionamento, critica e desqualifica qualquer discussão relacionada à educação sexual e ao feminismo; e b) referências constantes ao anticomunismo. Estão cercados de militares e policiais, assim como de adeptos da direita cristã. Consideram como inimigos todos que não estão alinhados à sua visão de mundo.

Um governo neoconservador também apresenta um perfil ou uma “ala” neoliberal que: a) defende privatizações; b) diminui, consideravelmente, direitos trabalhistas, previdenciários e sociais; c) entende que educação é gasto e não investimento, ao mesmo tempo em que pode se transformar em um espaço de potencial lucro se for conduzida pela iniciativa privada; e d) acentua a degradação ambiental. É um governo que “[...] encarna progressivamente uma coalização neoconservadora” (LACERDA, 2019, p. 192). Assim, caracteriza-se o movimento neoconservador brasileiro (LACERDA, 2019).

Muitos foram os grupos neoconservadores que surgiram ou ganharam visibilidade no Brasil nos últimos anos. Como mencionado anteriormente, não foi um surgimento que se deu de uma hora para outra, foi sendo “gestado” há alguns anos, principalmente, pelo enfraquecimento do principal partido que representa o centro, o PSDB, que vinha perdendo espaço há várias eleições federais para o PT (ABRANCHES, 2019). Além disso, a esquerda e seu ideário, mesmo que ainda restrito, trouxe à tona discussões inadmissíveis para setores conservadores da nossa sociedade, a exemplo de temas como gênero, homossexualidade, aborto, violência contra as mulheres, drogas, racismo, meio ambiente, entre outros.

Nesse hiato, grupos de extrema-direita que não se viam representados por partidos de direita, ou não tinham tais temas como foco, identificaram e capturaram discursos e insatisfações de segmentos mais conservadores da sociedade e os tomaram sua bandeira, encontrando o meio ideal para disseminar suas ideias: as

³ Termo criado pelo Vaticano na década de 1990, junto ao Papado de Bento 16, com o intuito de defender a família tradicional/patriarcal das demandas feministas, por direitos sexuais e reprodutivos.

redes sociais. Como exemplo, cito o grupo Movimento Brasil Livre (MBL), surgido em 2014, que se fortaleceu e ganhou visibilidade com o “movimento do passe livre”, o qual tinha como coordenadores o ex-colunista do jornal Folha de São Paulo, que ingressou como deputado federal pelo DEM/SP, Kim Kataguirí, hoje filiado ao Partido União Brasil, e o ex-youtuber do canal “Mamãe falei”, deputado estadual pelo Patriota/SP, Arthur Modelo do Val, que também migrou para a União Brasil e renunciou ao mandato em 20 de abril de 2022, após a Assembleia Legislativa do Estado do São Paulo (ALESP) acatar, por unanimidade, o processo que poderia levar a sua cassação – o que, de fato, ocorreu em 17 de maio de 2022, deixando-o inelegível por oitos anos (G1, 2002a). O processo movido pela ALESP contou com 21 representações contra o então deputado, devido aos áudios que enviou a um grupo de amigos após sua viagem à Ucrânia, expondo sua visão sexista e misógina a respeito das mulheres ucranianas expostas às privações das condições de classe e pela guerra contra a Rússia (G1, 2022b).

É importante destacar que, ao estudarmos os movimentos neoconservadores, perceberemos que eles possuem uma rede cujos integrantes fazem parte de mais um grupo, além do fato, já mencionado anteriormente, de a maioria desses grupos terem conseguido alavancar candidaturas de seus integrantes de maior destaque para esferas legislativas, tanto estaduais quanto federais. Essas “redes” que congregam inúmeros sujeitos que fazem parte de diferentes frentes neoconservadoras (movimentos, associações, *think tanks*...) foram mapeadas, detalhadamente, em vários dos trabalhos apresentados na revisão de literatura deste estudo.

Uma das esferas do Estado que sofre grande atuação dos movimentos neoconservadores é a educação. É o sistema escolar quem coloca em prática muitas das concepções de mundo de um governo. Segundo Apple (2002, p.56):

A educação é um espaço de conflitos e de compromissos. Torna-se também palco para grandes batalhas sobre o que as nossas instituições devem fazer, a quem devem servir, e sobre quem deve tomar decisões. E, mesmo assim, é por si própria uma das maiores arenas nas quais os recursos, o poder e a ideologia se desenvolvem, relacionando-se com as políticas, o financiamento, o currículo, a pedagogia e a avaliação. Deste modo, a educação é simultaneamente causa e efeito, ou seja, determinada e determinante.

A educação é um espaço de embates exatamente por representar um papel essencial para o Estado. É por meio da educação que o Estado apresenta seus

valores e o entendimento de conhecimento válido, por isso, a educação é um espaço tão disputado e desejado.

Dos grupos neoconservadores citados anteriormente, o que mais tem tentado interferir na educação e no sistema educacional brasileiro é o movimento “Escola sem Partido”, que surgiu em 2004, a partir da iniciativa do advogado católico e paulistano Miguel Francisco Urbano Nagib, que se indignou com a comparação feita pelo professor de História da sua filha entre Ernesto Che Ghevara, líder da Revolução Cubana, e uns dos maiores santos da Igreja Católica, São Francisco de Assis. O professor de História, que já havia tentado “doutrinar” os alunos, segundo a filha do advogado, estaria comparando duas personalidades que renunciaram bens materiais e de suas vidas pessoais pelas suas ideologias: o primeiro pela política; o segundo pela religião (BEDINELLI, 2016).

Após manifestar-se publicamente contra a atitude do professor em questão – não encontrando apoio da direção da escola, nem dos pais e nem das/os estudantes que se mantiveram ao lado do professor – Nagib ficou sabendo da existência do movimento norte-americano *No Indoctrination*, criado por Luann Wright. Assim como Nagib, Wright soube que o professor de literatura do seu filho estava sugerindo a leitura de certos textos considerados por ela “tendenciosos”, pois abordavam a existência de racismo dos brancos contra os negros. O movimento norte-americano *No indoctrination* serviu de referência para a criação do movimento brasileiro “Escola sem Partido” (ESPINOSA; QUEIROS, 2017).

A Associação “Escola sem Partido” surgiu criticando profundamente o que entendem ser doutrinação “ideológica, religiosa, moral, política e partidária” (BEDINELLI, 2016) dos professores⁴ com relação aos alunos e, ainda, o desrespeito para com os direitos de os pais decidirem sobre a educação que desejam para os seus filhos. A justificativa utilizada pelo criador da Associação “Escola sem Partido” é de que professores e autores de materiais didáticos utilizam as salas de aula como espaço para difundir aos alunos – representados por eles como passivos, facilmente manipuláveis, desprotegidos, inocentes – determinadas correntes políticas e ideológicas (PENNA, 2015), o que faz com que muitos alunos adotem certos comportamentos morais e sexuais discordantes dos valores ensinados pelos pais.

⁴ Neste subcapítulo, ao descrever os princípios do movimento Escola sem Partido e o material que consta no site da associação, não fiz questão de manter uma escrita não sexista. Exatamente, para expressar a forma como encontramos tais informações no site da associação.

Para Nagib, isso fere a liberdade de consciência, direito garantido pela Constituição Federal.

Para o criador da associação “Escola sem Partido”, as críticas feitas por eles aos professores e professoras não devem ser compreendidas como censura, ou cerceamento, pois, segundo os integrantes do Escola sem Partido, “Não é cerceamento à liberdade de expressão porque o professor não tem direito à liberdade de expressão na sala de aula” (BEDINELLI, 2016). Podemos perceber que o “inimigo” “necessário” para alimentar esse movimento neoconservador é o que eles entendem como sendo um professor doutrinador. A identificação desse docente é o que move esse movimento (LIMA; HYPOLITO, 2018).

A internet é o meio pelo qual a associação “Escola sem Partido” difunde suas ideias e opiniões. No site oficial da associação “Escola sem Partido”⁵ é possível ter acesso às informações passadas pelos organizadores da associação aos pais, alunos e professores que desejem identificar uma postura doutrinadora por parte dos professores, incentivando a delação e a criminalização do que entendem como sendo atitudes ilícitas por parte dos docentes. O movimento estimula a denúncia contra os professores doutrinadores nas redes sociais. Segundo Penna (2015, p. 299):

O movimento Escola sem Partido estimula os alunos a fazerem denúncias contra seus professores. Estas denúncias são publicadas pelo próprio Escola sem Partido na sua página e redes sociais. Os professores nunca são chamados para apresentarem o seu ponto de vista da questão, nunca são escutados. Eles são representados como manipuladores hábeis, que se aproveitam da inocência dos seus alunos. Os alunos, por sua vez, sempre aparecem como parte de uma audiência cativa e passiva, indefesos e inocentes, vulneráveis à dominação por parte dos docentes. O site do movimento chega a dizer que os alunos que defendem os seus professores estão sofrendo de Síndrome de Estocolmo e que os movimentos estudantis são controlados por partidos de esquerda. É uma concepção absolutamente deturpada do processo educacional como um todo e, o pior de tudo, é que estes absurdos são reafirmados em projetos de lei que tramitam em âmbito federal, estadual e municipal.

No site também é possível ter acesso a um modelo de projeto para quem desejar apresentar a proposta do “Escola sem Partido” nas esferas municipais, estaduais e federal, o que já está acontecendo desde a sua publicação em 2004. O projeto de referência apresenta o que a Associação “Escola sem Partido” entende como sendo os princípios da educação nacional, que deverá ser neutra com relação à política, à ideologia e à religião, conter o pluralismo de ideias, a liberdade de

⁵ Disponível em: <http://escolasempartido.org/>

aprender e de ensinar, a liberdade de consciência e de crença. Ademais, deve reconhecer a/o aluna/o como parte vulnerável no processo de aprendizagem e garantir aos pais que suas/seus filhas/os sejam educadas/os dentro da sua religião, com seus valores morais, e que o poder público não influenciará na *opção sexual* das/os estudantes.

Desde 2014, após a associação ESP disponibilizar, no seu site, o projeto, inúmeros vereadores e deputados estaduais e federais protocolaram, em suas cidades⁶, Estados e na União, o mesmo projeto ou com algumas alterações no texto original (MOURA, 2016), o que já foi mencionado, anteriormente, neste estudo.

Durante as eleições federais de 2018, o Escola sem Partido atuou muito na divulgação de notícias tendenciosas e distorcidas, além de incentivar a denúncia de professoras e professores que, segundo o movimento, estariam “doutrinando” as/os estudantes. Uma das frentes do movimento é a oposição ferrenha aos temas que eles chamam de “ideologia de gênero”, termo construído no interior de discursos e práticas da igreja católica conservadora e adotado por vários segmentos de movimentos neoconservadores (MARAFON; SOUZA, 2018) de defesa à família, contra o direito ao aborto, contra homossexuais, representados por alas mais conservadoras da igreja católica e, também, os pertencentes a algumas igrejas pentecostais, de partidos políticos da direita e extrema-direita.

Não poucas vezes, durante a campanha eleitoral de 2018, foram compartilhadas, via redes sociais, e noticiadas em emissoras de televisão, *fake news* sobre o que representantes das alas conservadoras e diversos candidatos(as) às eleições de 2018 chamaram de *Kit Gay* – material que professores e professoras estariam distribuindo para crianças a partir de seis anos (BARRAGÁN, 2018).

O “*Kit Gay*”, na verdade, foi um projeto do governo federal, lançado em 2004, chamado “*Brasil Sem Homofobia*”, que tinha como proposta o combate contra as

⁶ Em 18 de agosto de 2017, foi protocolado, em Pelotas/RS, pelos vereadores Fabrício Tavares (PSD) e Enéias Clarindo (PSDB), o projeto “Escola sem partido”, na Câmara de Vereadores, com o texto original sugerido pelo site da Associação ESP. A iniciativa rendeu discussões nos sites de redes sociais, bem como manifestações públicas contra e a favor em jornais locais (GIOVANAZ, 2017). No dia 23 de agosto, os vereadores contra o projeto ESP propuseram uma audiência pública na Câmara de Vereadores, intitulada “Escola sem mordaza”, fazendo referência ao projeto apresentado pelo deputado estadual Juliano Roso (PC do B – RS), que buscou garantir o respeito à Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9394/96 (BRASIL, 2002b), e à Constituição Federal de 1988, que permitem a liberdade docente em sala de aula, contrapondo-se ao projeto ESP proposto pelo deputado estadual Marcel Van Hattem (PP – RS) (CLICRBS, 2016). Na página criada para divulgar o evento numa plataforma de rede social e num jornal da cidade (CÂMARA MUNICIPAL DE PELOTAS, 2017), houve uma grande mobilização contra o projeto e, no dia 31 de agosto, os proponentes do projeto, os vereadores Fabrício Tavares e Enéias Clarindo, solicitaram o seu arquivamento.

formas de preconceito, discriminação e violência contra a comunidade LGBTQIA+. O projeto tinha a intenção de capacitar professoras e professores para que pudessem tratar de questões relacionadas a gênero e à sexualidade nas escolas.

Em 2011, o material educativo foi divulgado e criticado pela bancada evangélica, uma vez que, segundo eles, estaria disseminando, dentro das escolas, homossexualidade para as crianças. Essa reação da bancada evangélica fez com que o governo da então presidenta Dilma Rousseff decidisse interromper a continuidade do projeto “*Brasil Sem Homofobia*” e a distribuição do material educativo e de formação docente (QUINALHA, 2019).

Esse é um exemplo de como temas de vital importância para a educação, principalmente, para defender crianças e adolescentes de possíveis situações de abuso, passaram a ser questionados e tirados dos currículos, como o exemplo da BNCC, por conta das ações do movimento Escola sem Partido e de seus simpatizantes, inviabilizando a discussão e possíveis identificações de sinais de abuso sexual e homofobia, entre outros assuntos entendidos pelo movimento como inadequados para serem discutidos em sala de aula.

Este estudo não é sobre o “Escola sem Partido”, mas a respeito de comportamentos, atitudes, ações alimentadas pelos movimentos neoconservadores que estimularam uma forma deturpada de ver a educação, o sistema escolar brasileiro, principalmente o público, e o professorado. Esses movimentos admitem o inadmissível, toleram os intolerantes, agregam quem separa e admitem como iguais quem não tolera a igualdade.

Mesmo após as eleições presidenciais de 2018, o ESP não deixou de seguir incitando denúncias contra professoras e professores que, segundo o ponto de vista deles, estariam doutrinando estudantes. Sem apoio, após as eleições de 2018, não conseguindo oficializar as suas propostas e sendo derrotados os projetos de lei que chegaram até o Superior Tribunal Federal, em 01 de agosto de 2019, o idealizador Miguel Nagib anunciou o fim das atividades do movimento, inclusive, tirando do ar a página do Escola sem Partido, voltando atrás de sua decisão alguns dias depois – o que pode diminuir a ação dos seus integrantes e simpatizantes, mas não desaparece totalmente com o “legado” que construiu. Isso porque, seguidamente, ficamos sabendo de professoras e professores sofrendo algum tipo de censura, baseado nos argumentos dispostos no então projeto do ESP.

No último dia 27 de maio, a reportagem do site *DW for minds*, de autoria da repórter Malu Delgado, de título **O clima de intimidação e censura na educação brasileira**, noticia a reedição, feita por mais de 80 instituições, do Manual de Defesa contra a Censura nas Escolas. A reedição é por conta dos vários casos de censura e perseguições a docentes por abordarem assuntos como sexualidade, gênero ou política (DELGADO, 2022).

A reportagem narra um fato que ocorreu com um professor, numa escola municipal. O nome do psicólogo, da cidade e da escola não foram divulgados, a pedido do entrevistado que teme retaliações. Sabe-se, apenas, que foi no interior de Minas Gerais; ele, inclusive, mudou-se para São Paulo após o ocorrido. Em uma aula, o professor – formado em psicologia e homossexual assumido – conversou com turmas de 4º e 5º anos sobre *bullying*. Narrou um fato que aconteceu quando ele ingressou na escola em questão, em que presenciou alunos praticarem *bullying* com um menino, chamando-o de “veadinho de merda”. O psicólogo confessou ter ficado muito sensibilizado com o fato, pela violência em si, mas também por saber o que é sofrer com o preconceito por ser homossexual. Dias após foi chamado pela direção da escola, juntamente com representantes da secretaria municipal, e demitido com a justificativa de que praticou má conduta profissional e de que os conteúdos trabalhados por ele não eram adequados às idades dos alunos.

Segundo o que se sabe, a mãe de um aluno se utilizou de fotos postadas por ele em redes sociais. Numa delas, ele aparecia sem camisa; em outras, com crianças – que estavam de costas e não podiam ser identificadas. Do acontecimento em diante, pessoas começaram a dizer que ele falava sobre sexo com as crianças e as obrigava a “fazer coisas”. O entrevistado conta que não tinha contato direto com alunos/as da escola, somente quando necessitava fazer alguma intervenção, como no caso em questão. Por conta da dimensão que o fato tomou, o psicólogo deixou a cidade.

Acontecimentos como esse levaram à reedição do Manual de Defesa contra Censura nas Escolas, com a primeira edição no ano de 2018. Na reedição, foram incluídas as recentes decisões do Superior Tribunal Federal, reafirmando a inconstitucionalidade dos argumentos defendidos pelo ESP. O objetivo da publicação é amparar pedagógica, jurídica e politicamente o professorado, além de propor meios de estabelecer um diálogo com a comunidade escolar e a sociedade (DELGADO, 2022).

2.3 A escola e a docência frente aos movimentos neoconservadores

Este subcapítulo tem o objetivo de relacionar aspectos sobre a função da escola na sociedade democrática e o papel docente neste contexto.

Para discutir a função da escola na sociedade democrática, recorro a Basil Bernstein (1996), que defende que a educação é um bem público e importante para a construção de uma sociedade democrática. Segundo o autor, a educação deveria cumprir três direitos: o **primeiro** diz respeito à formação pessoal, ao desenvolvimento do indivíduo; o **segundo**, à inclusão social, ao direito à educação que se vincula à ideia do desenvolvimento da autonomia; e o **terceiro**, ao direito à participação, que inclui a ideia de participar de movimentos de manutenção ou de mudanças sociais. Os três direitos atuam nas ordens individual, social e política, respectivamente. A escola, como produto dessa sociedade, reflete as relações de poder existentes.

A escola, por vezes, omite realidades, assim como evidencia outras que são, muitas vezes, produtos das relações de força do momento. As interferências presentes no sistema escolar derivam de como são constituídas a disposição dos conhecimentos, recursos e meios fundamentais para que o processo de aprendizagem aconteça. O desequilíbrio desses elementos essenciais à apropriação do conhecimento limita o acesso aos três direitos que a educação deveria cumprir, mencionados por Bernstein (1996), o do desenvolvimento pessoal, social e político. Os alunos que são excluídos de receberem uma educação que atenda aos três direitos citados pelo autor, provavelmente, são os mesmos que têm seus direitos limitados pela sociedade. Candido Alberto Gomes (2005), no artigo “A escola de qualidade para todos [...]”, afirma que:

Um dos maiores desafios da história da educação é organizar uma escola que seja ao mesmo tempo, de qualidade e democrática, isto é, que não ofereça aos pobres uma escolaridade pobre, mas que efetivamente consiga que os alunos, mesmo socialmente desprivilegiados, aprendam. (GOMES, 2005, p. 282).

Segundo Boto (2005), a educação escolar, como um direito, se estabeleceu após três gerações, percorrendo um caminho similar à propagação e à ampliação dos direitos humanos, iniciando com o estabelecimento e com a universalização dos princípios de liberdade, igualdade e tolerância religiosa, defendidos durante o século XVIII nas declarações norte-americana e francesa, especificamente. Esses direitos,

num primeiro momento, não foram estendidos a todos os cidadãos. No transcorrer do século XIX, os direitos reivindicados pela Revolução Francesa e Norte-americana ganham proteção jurídica, cobrando do Estado o seu cumprimento. Durante a metade do século XX, surgem movimentos que instigam para a necessidade de discussão sobre a questão da identidade e diversidade, o que causa um questionamento com relação à universalidade dos direitos. Os crimes cometidos durante a Segunda Guerra Mundial e os movimentos contestatórios da década de 1960 provocam discussões sobre a necessidade de proteção dos direitos.

Boto (2005) expõe a trajetória dos direitos humanos e, junto a isso, o direito à educação – que inicia como um direito à educação em instituições públicas e, posteriormente, com o direito à educação de qualidade e democrática. A história do acesso à educação, da sua universalização e dos princípios coincide com o processo de democratização. A autora também discute as controvérsias que envolvem as ideias de igualdade e liberdade e que os sentidos que adquirem são produtos da cultura e história de uma dada sociedade. Igualdade e liberdade são dois valores inestimáveis para uma sociedade democrática. No entanto, numa democracia liberal, os sentidos que adquirem acabam refletindo valores contraditórios.

Para sustentar essa discussão, Boto (2005) diz ser necessário problematizar a ideia de humanidade, o que é fundamental para discutir a universalidade dos direitos e, dentro disso, a educação como um direito universal. Percebemos que a trajetória do direito à educação é similar ao desenvolvimento dos direitos humanos. Primeiro, a universalização do direito, sendo tarefa do Estado ofertar o ensino; segundo, ofertar um ensino de qualidade que contemple cidadãos de realidades diferentes. Segundo a autora:

[...] em direção ao que aqui compreendemos ser direito público de segunda geração: todos na escola; em uma escola de boa qualidade – capaz de incorporar crianças de diversas tradições familiares, comunidades e identidades. Pensar nos significados implicados por tal direito de segunda geração constitui, para a pedagogia, traduzir em eficácia concreta o repertório clássico dos saberes escolares nos procedimentos de sua transposição didática, por conteúdos e por métodos de ensino mais ponderados e mais flexíveis, mais críticos e criativos. Permanece, contudo, uma pergunta: Seria isso suficiente? (BOTO, 2005, p. 789).

Por último, Boto (2005) fala da importância do respeito à diversidade. A educação deve considerar as diferenças, compreender as particularidades e histórias. A ideia de igualdade se refina a partir da discussão sobre as diferenças

existentes. A diversidade enriquece o direito à universalidade. Reconhecer a diversidade e possibilitar a igualdade de acesso à educação de qualidade a sujeitos oriundos de realidades e histórias distintas é função da escola numa sociedade democrática. É possibilitar que se afirmem culturalmente e que a diferença a eles atribuída não seja a repercussão do discurso de quem os denomina “diferentes”, mas sim o reconhecimento da diversidade da qual fazem parte e que, dentro da escola, é considerada e valorizada.

Se antes a ideia de que a escola era o lugar de socialização dos indivíduos, no qual se instigavam os valores da sociedade, formando cidadãos e capacitando-os para o trabalho, era suficiente para justificar o seu papel, hoje não é mais. Há uma infinidade de atores sociais que reclamam por espaço. Não basta a escola instigar os valores da sociedade. Para que isso aconteça, a escola precisa proporcionar a emancipação individual e social desses sujeitos através do reconhecimento da existência de suas identidades. A universalização da educação, assim como a sua obrigatoriedade, apoia-se na ideia de ser uma forma de emancipação individual e, também, social. Entretanto, não deixa de ser uma forma de legitimar a ordem social existente na modernidade, bem como todos os seus problemas, entre eles, as desigualdades.

Sacristán (2001) problematiza a educação obrigatória, buscando compreendê-la tanto como uma realidade estabelecida quanto um conjunto de representações. Para tanto, utiliza-se da noção de *representações coletivas* de Émile Durkheim, buscando, com isso, expressar o sentido ao acesso à escola ser transformado num direito universal. Para Durkheim, caberia à escola passar os valores, estabelecidos pela coletividade, aos mais jovens. Para o autor, a escola tinha um papel fundamental no processo de socialização dos jovens. As representações que se têm sobre o papel da escola, numa sociedade democrática, são diversas e distintas, o que produz, muitas vezes, demandas com relação a sua atuação. E, como muitas vezes, a escola não consegue dar conta do que se exige/espera dela, sua atuação causa descontentamento.

Sacristán (2001) identificou cinco finalidades para a educação: ser o alicerce da democracia; servir de incentivo para o desenvolvimento do sujeito; propagar e desenvolver o conhecimento e a cultura; introduzir os sujeitos na sociedade; bem como tutelar os mais jovens.

Destaco a importância da primeira finalidade definida por Sacristán (2001) para problematizar um dos objetivos específicos deste projeto: o de refletir sobre o papel da educação na sociedade democrática. A educação, para uma sociedade democrática, deve ser tanto um processo quanto um objetivo. Deve ser o resultado da ação de sujeitos independentes que, coletivamente, constroem o bem comum. O autor enfatiza que, em sociedades complexas, nas quais há uma inclinação para que a democracia seja protegida pelos especialistas, o conhecimento e a independência são fundamentais para a prática dos direitos políticos.

Contudo, o autor destaca que igualdade política não garante a igualdade de participação nas discussões e decisões, pois esse processo envolve, também, a competência e a capacidade de expor os problemas e formular meios de solucioná-los, o que acaba limitando a participação da sociedade. Dessa forma, é essencial analisar quais mudanças os movimentos neoconservadores produzem nas professoras e professores no que diz respeito à autonomia docente. Faz-se necessário pensar qual é o papel das professoras e professores numa sociedade democrática, visto que projetos, a exemplos do Escola sem Partido, estimulam o questionamento com relação ao papel docente e aos conhecimentos lecionados (RAMOS, 2017; PENNA, 2015), além de defenderem a “neutralidade científica”.

Segundo Ghiraldelli Júnior (1988, p. 11):

[...] se lutamos por uma sociedade mais justa, se achamos que não adiantam oportunidades iguais para todos sem condições iguais de desenvolvimento de capacidades e aptidões, se somos contra a discriminação das crianças mais pobres na sala de aula ou na quadra de esportes, então precisamos optar por uma concepção progressista de educação. O ensino, nessa concepção, estará comprometido com uma compreensão crítica da realidade, através dos conhecimentos e habilidades que transmite. Essa atitude do professor começa por desenvolver um trabalho sério e competente na disciplina que leciona.

Chico Alencar (2003), no capítulo **Educar é humanizar**, da obra **Educar na esperança em tempos de desencanto**, diz que qualquer educador humanista precisa entender a realidade e, na atualidade, inferir sobre as interferências do capitalismo mundial no nosso cotidiano, no qual tudo se transforma em mercadoria, inclusive, nossas crenças, valores, maneiras de ser e viver.

O autor afirma que educar é o contrário de tudo o que o processo de globalização naturaliza. O processo de educação tem como alicerce a cooperação e a solidariedade; dentro dessa realidade, não cabe ao educador somente entender a realidade. Conforme Alencar (2003, p. 106), é preciso entender “para querer

transformá-la e acreditar nos grupos e classes como sujeitos da história. Dimensão política do ser humano, eis o seu nome”.

Para discutir a natureza do trabalho docente, recorro a Henry Giroux (1987). O autor argumenta que uma forma de reorganização do trabalho docente é considerar os professores como intelectuais, remetendo à ideia de que qualquer atividade humana necessita de raciocínio, ou seja, a vinculação do pensamento à prática.

Giroux (1987) enfatiza a necessidade de criticidade dos professores com relação ao que ensinam e como ensinam, desempenhando, assim, um papel essencial na seleção dos objetivos e dos meios de escolarização. O autor utiliza Antônio Gramsci para discutir a função social da categoria profissional de intelectuais e da sua natureza política e da essência do trabalho docente. Quando Gramsci associa o trabalho intelectual à natureza política, ele desestabiliza com um legado que não vinculava o trabalho intelectual ao trabalho docente. Giroux (1987, p. 158) defende “[...] professores como intelectuais transformadores que combinam a reflexão e prática acadêmica a serviço da educação dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos”.

A identidade profissional é um conceito importante para problematizar as percepções das professoras e professores quanto ao seu trabalho em tempos em que sua competência é questionada, limitada, com uma evidente tentativa de criminalizá-la.

Para iniciar essa discussão, recorro à perspectiva construcionista adotada por Stuart Hall (2004), que afirma ser o conceito de identidade complexo e pouco aprofundado pela ciência social na atualidade. A estrutura das sociedades modernas está sofrendo profundas modificações desde o final do século XX, resultando na pulverização de cenários antes consolidados. Essas modificações interferem em nossas identidades, causando mudanças e rupturas. Hall (2004) propõe três concepções de identidade: do **sujeito do Iluminismo**; do **sujeito sociológico**; e do **sujeito pós-moderno**.

Para este estudo, restringir-me-ei à concepção de identidade do sujeito pós-moderno, definido historicamente, que admite várias identidades, compatíveis ou discordantes, em consonância com as sociedades modernas, oscilantes, vertiginosas, descontínuas. Essa identidade pós-moderna é resultado de processos, de mudanças que se convencionaram chamar de globalização, que modificou a

concepção de que se tinha de sociedade, de tempo e de espaço. Problematicar como a globalização interfere nas identidades é fundamental, permite compreendermos não necessariamente quem somos, mas o que passamos a ser a partir dos seus efeitos. Segundo Hall (2000, p. 108):

As identidades parecem invocar uma origem que residiria em um passado histórico com o qual elas continuam a manter uma certa correspondência. Elas têm a ver, entretanto, com a questão da utilização dos recursos da história da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos. Tem a ver não tanto com as questões “quem somos nós” ou “de onde nós viemos”, mas muito mais com as questões “quem nós podemos nos tornar”, “como nós temos sido representados” e “como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios”.

Para outros aspectos que gostaria de mencionar para discutir este cenário no qual a educação é tomada por tendências mercadológicas que não só influenciam nas identidades, mas também criam políticas educacionais, utilizo a contribuição de Stephen Ball (2001), que problematiza as políticas educacionais na conjuntura da globalização. Cada vez mais representantes de grandes grupos empresariais se associam ao Estado e produzem políticas educacionais a partir de interesses econômicos que se identificam com iniciativas governamentais que se mostram isentas de posições ideológicas e políticas.

Ball (2001) analisa a globalização e seus efeitos no processo de homogeneização cultural e, dentro disso, no estímulo aos valores transitórios e inconstantes, o que também caracteriza não somente a forma de nos relacionarmos, mas também a produção e o consumo de mercadorias. O desenvolvimento de políticas públicas reflete esse contexto. Uma combinação de interesses: o capital que cada vez mais enxerga a educação como um espaço potencialmente lucrativo e o Estado que cada vez mais se aproxima dos interesses do capital, incorporando seus princípios.

Isso vem se acentuando nos últimos anos, com a mudança no papel do Estado de provedor para regulador e a sua relação/aproximação com o capital (BALL, 2004). O autor elenca uma série de mudanças que configuraram a passagem do Estado de provedor para regulador, estabelecendo uma transformação interna, na qual investiga e avalia os seus resultados, estabelecendo metas e alvos, o que, de certa forma, distancia o Estado do setor público. Somado a esse aspecto, o capital passa a enxergar o setor social como potencialmente lucrativo. A

aproximação da lógica industrial e de novas teorias econômicas é percebida por meio do incentivo à competitividade, à eficiência, à performatividade (BALL, 2005).

As relações educacionais sofrem uma reestruturação que passa a desqualificar regimes e posturas ético-profissionais em detrimento dos valores competitivos. Os valores são os do capital. Mensuração e comparação de dados, buscando alcançar índices e metas, passam a fazer parte da rotina dos sistemas escolares. É a lógica empresarial invadindo os espaços escolares. As relações funcionais e as interpessoais são influenciadas profundamente por essa lógica mercadológica. As rotinas de trabalho se alteram, aumentando mais a responsabilidade do profissional com relação à produtividade, à eficiência. Assim como tantos outros setores do Estado que, para o capital, são apenas mais uma fonte de lucro, os serviços educacionais também o são.

O Estado passa a ser o intermediário, que, através de políticas públicas e educacionais, garante a competitividade econômica. O setor privado está cada vez mais dissolvido dentro do Estado, prestando serviços que antes eram de atribuição do Estado.

O setor educacional é uma mercadoria muito desejada pelo capital. Embora ainda exista resistência contra este processo, os novos parâmetros centrados no desempenho enfraquecem os valores da ética profissional. As comparações entre escolas públicas e privadas, o desempenho dos alunos nos exames nacionais ou no ENEM, os *rankings* das universidades, entre outras questões, são exemplos desse discurso que pretende transformar a educação em mercadoria.

Cabe ao profissional da educação apresentar a mesma imagem, sendo eficiente, produtivo e competitivo. E esse novo profissional é marcado, também, pelo individualismo e pelo enfraquecimento de valores coletivos e éticos que vigoravam anteriormente nas relações profissionais. Nessa cultura que cultiva o individualismo, as desigualdades sociais são ocultadas. Discursos que busquem problematizar a existência de desigualdades sociais colidem com aqueles que defendem que a superação dessas é de responsabilidade individual – a meritocracia –, em que a competitividade, a excelência e o empreendimento em si substituem os ideais de justiça social, igualdade e tolerância. Valores fundamentais à democracia estão enfraquecidos em detrimento de discursos individualistas e mercantilistas. O “ser cidadão” de nada vale numa sociedade em que o “ser consumidor” é o objetivo. A

constituição da identidade profissional de professoras e professores sofre, profundamente, esses efeitos.

Para esta investigação, é indispensável mencionar a relação entre as racionalidades neoliberais e neoconservadoras, visto que isso explica as medidas educacionais tomadas, nos últimos anos, coexistirem e dialogarem com movimentos como o Escola sem Partido, ou pela legalização do *homescooling*, por exemplo.

Michael W. Apple (2002, p. 57) denominou como “viragem para a direita”, anteriormente denominada pelo autor como “*restauração conservadora*”, a relação entre orientações, por vezes, totalmente opostas, mas que se uniram em prol de um projeto intitulado *modernização conservadora*⁷ ou aliança conservadora. A educação é, ao mesmo tempo, um negócio rentável para os neoliberais, na medida em que conseguem avançar nos seus propósitos e, ao mesmo tempo, priorizarem e disseminarem um determinado tipo de conhecimento e de valores que vão ao encontro dos interesses neoconservadores.

Por sua vez, a ação dos neoconservadores “silenciando” professoras e professores beneficia os interesses neoliberais: menos resistência e maior facilidade para colocar em prática seus objetivos. Não há dúvida de que visões de mundo e interesses opostos, como, por exemplo, as alianças entre neoliberais e neoconservadores, possibilitam pôr em prática objetivos que se associam, mesmo que por meio de uma “aliança tensa” (SEVERO; ESTRADA, 2019, p. 03).

No Brasil, essa aliança entre neoliberais e neoconservadores ainda possui um terceiro elemento, os grupos, chamados por Apple (2002), de populistas autoritários. Grupos que vem crescendo, consideravelmente, na política brasileira nas últimas eleições, os quais desacreditam e rejeitam qualquer outra cultura, valores, opiniões, e orientam suas decisões de acordo com as suas religiões.

⁷ Modernização conservadora em Apple não possui relação com o conceito desenvolvido pelo sociólogo estadunidense Barrington Moore Jr (1913-2005), que, em um importante estudo, buscou compreender as etapas de transição, em alguns países como Alemanha, Japão, China, Grã-Bretanha, E.U.A, França, entre outros, para a modernidade. Na “modernização conservadora” de Barrington Moore Jr, “*as tradicionais elites agrárias forçaram uma burguesia relutante e avessa aos processos de democratização a um compromisso: a modernização fazia-se, sob a liderança e levando muito em conta os interesses dos proprietários agrários, conformando-se uma “subjetividade coletiva” centrada em um bloco transformista, cauteloso e autoritário em suas perspectivas e estratégias*” (DOMINGUES, 2002, p. 460). O estudo de Barrington Moore Jr influenciou intelectuais brasileiros que pesquisaram vários aspectos do processo de industrialização e modernização do país. Autores, como Caio Prado Jr, Sérgio Buarque de Holanda, Florestan Fernandes, Octávio Ianni, Fernando Henrique Cardoso, entre outros, realizaram estudos importantes sobre o processo de transição do Brasil, majoritariamente agrário, para um país em vias de industrialização.

Apple (2002) menciona a existência de um quarto grupo, que consegue, inteligentemente, fazer valer os seus interesses através de seus conhecimentos técnicos. Um exemplo desse quarto grupo são os institutos da iniciativa privada, que prestam inúmeros serviços, desde testes, provas, seleções, pesquisas, que objetivam “capturar” o que é ser uma/um boa/bom professora ou professor ou quais são as instituições escolares e universitárias de excelência.

A existência desses inúmeros grupos, com objetivos e formas de agir diferentes, só demonstra o quanto é complexa a realidade na qual professoras e professores estão inseridos. A educação é, para os neoliberais, um gasto para o Estado; para os conservadores e populistas autoritários, um local para disseminar certos conhecimentos e valores, os defendidos por eles; por fim, um espaço de infinitas possibilidades de lucro e de formação de mão de obra de trabalho. A coalisão neoliberal e neoconservadora, no Brasil, representada pela nova direita, opõe-se à educação como:

[...] consagrada pública, gratuita, obrigatória, igualitária, inclusiva e laica cuja função social “é de assegurar a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, por meio de currículos que mobilizem conhecimentos científicos e desenvolvam atitudes e valores necessários à vida coletiva” [...] valores estes que vêm fomentar formas de solidariedades sociais, na direção da justiça social. (LIMA, 2020, p. 57).

Todos esses diferentes grupos, com múltiplos interesses, atuam, concomitantemente, na educação brasileira, por meio de reformas, decretos, resoluções, orientações, ou seja, oficialmente; ou por discursos através de postagens em redes sociais de inúmeros agentes que, extraoficialmente, influenciam as relações da sociedade com as escolas, tanto públicas quanto privadas, de formas diferentes. A escola pública é vista como um gasto ou como um lugar de possibilidades de lucro (venda de livros didáticos ou parcerias público/privadas) e, ao mesmo tempo, lugar em que mais facilmente ideias podem ser disseminadas, tanto as apoiadas pelos movimentos neoconservadores quanto as criticadas por eles. Em contrapartida, nas escolas privadas, a educação é um serviço, tal qual defendido pelos neoliberais. É, também, o lugar de disseminação de ideias que, por causa da natureza da relação de trabalho, são mais facilmente enquadradas e filtradas de acordo com os interesses daquelas comunidades escolares.

Por isso, a importância em se ampliarem as vozes das professoras e professores com relação ao tema proposto nesta pesquisa. É necessário e

pertinente a fim de defender a educação democrática e crítica pela qual tanto lutamos.

3 Procedimentos metodológicos

“Poucas universidades têm pesquisa.”
Presidente Jair Bolsonaro, em 08 de abril de 2019¹.

Neste capítulo, buscarei expor os caminhos metodológicos escolhidos, considerando o problema de pesquisa deste estudo e o seu objetivo principal: o de analisar se os movimentos neoconservadores vêm produzindo mudanças nas professoras e professores no que diz respeito à autonomia docente.

Propus que esta investigação fosse desenvolvida com docentes, preferencialmente efetivos, do Câmpus Pelotas – Visconde da Graça (CaVG), que representassem as disciplinas do ensino médio² dos cursos integrados. Embora entenda que o controle ideológico está espalhado pelo currículo escolar, estando presente também nas disciplinas técnicas³ – que atendem mais diretamente aos objetivos do mercado –, optei por realizar este estudo somente com o professorado da formação geral. Busquei, com isso, conforme mencionado anteriormente:

- a) averiguar se o professorado percebe se as disciplinas que desenvolvem estão sendo afetadas pelas ações dos movimentos neoconservadores e de que forma(s);
- b) analisar se o trabalho pedagógico enfrenta implicações a partir dos discursos disseminados pelos movimentos neoconservadores com relação aos conteúdos, procedimentos e material didático e quais seriam essas implicações;
- c) refletir sobre o papel da educação na sociedade democrática.

No capítulo 4, descreverei, com mais detalhes, o espaço escolhido para a realização desta pesquisa, o Câmpus Pelotas – Visconde da Graça (CaVG), e as professoras e professores que participaram deste estudo.

¹ Entrevista do Presidente da República Jair Bolsonaro ao jornalista Augusto Nunes da Jovem Pan, em 08 de abril de 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=FSOAahACt_Y. Acesso em: 28 ago. 2019. Apesar da afirmação do presidente da república, o Brasil possui dezenove (19) universidades que estão dentro do QS World University Rankings, que classificam as mil (1000) universidades do mundo. No entanto, o mesmo sistema de ranqueamento, utilizado pelo QS World University, alerta que a falta de investimento em pesquisa sofrida pelos pesquisadores brasileiros pode vir a comprometer o desenvolvimento de novos estudos, o que pode prejudicar o desempenho das universidades brasileiras (PORTAL EXAME, 2019).

² Os currículos dos cursos integrados do CaVG possuem 15 disciplinas referentes à formação geral.

³ Elemento que foi se evidenciando em alguns relatos do professorado, narrando como colegas da área técnica se utilizam das reformas da BNCC para ampliar seus espaços, desqualificando os conhecimentos da formação geral.

Esta pesquisa constituiu-se em um estudo de caso que tem como participantes docentes que representaram diferentes disciplinas da formação geral dos cursos integrados de nível médio do Câmpus CaVG. Passo, a seguir, a detalhar a metodologia utilizada neste estudo.

As escolhas metodológicas que fazemos ao desenvolver uma pesquisa são tentativas de obter respostas para nossas dúvidas, e essas escolhas vão se constituindo – considerando as características do estudo, dos sujeitos, do campo – em ferramentas para o/a pesquisador/a. Saber quais ferramentas utilizar e como, é essencial para a realização satisfatória de um estudo. Segundo Minayo (2003, p. 17):

[...] nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema na vida prática. As questões de investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos.

Entendo que a abordagem qualitativa é a mais adequada para compreender como professoras e professores reconhecem as tentativas de controle e criminalização de seu ofício, estimulados pelos discursos difundidos pelos grupos neoconservadores, assim como para investigar se há ou não impactos no trabalho pedagógico e no trabalho docente.

A pesquisa qualitativa permite aproximações e descrições detalhadas de situações, com o objetivo de compreender os indivíduos em seus próprios termos, ou seja, em situações, experiências, vivências que não podem ser simplesmente quantificadas, classificadas e padronizadas. Esses dados não são padronizáveis como os dados quantitativos, obrigando o pesquisador a ter flexibilidade e criatividade no momento de coletá-los e analisá-los (GOLDENBERG, 1997).

Pierre Bourdieu (2008, p. 693), em seu artigo “Compreender”, da obra “A miséria do mundo”, expõe algumas percepções apreendidas ao longo de “[...] dezenas de anos de prática da pesquisa sob todas as suas formas, da etnologia à Sociologia, do questionário dito fechado à entrevista mais aberta [...]”. Ele destaca a importância do comprometimento do pesquisador com o seu objeto, a finalidade da pesquisa e a sua relação com o conhecimento, estabelecendo uma relação social com consequências para o que obtivermos através desse vínculo.

De acordo com o problema apresentado neste estudo, penso que o método de coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas seja o mais adequado para dialogar com os sujeitos. Segundo Rosália Duarte (2004, p. 215):

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados.

A entrevista semiestruturada permite um maior diálogo entre o pesquisador e os/as participantes, criando uma atmosfera de interação entre as partes. Cabe ao entrevistador ser um bom ouvinte e deixar a entrevista fluir a partir dos dados fornecidos pelos/as entrevistados/as, não dispensando o uso de um roteiro adaptável que conduzirá o diálogo naturalmente (LÜDKE; ANDRÉ, 2005).

A sugestão de levantamento de dados que exponho aqui dialoga com o problema e com os objetivos da investigação proposta, conforme a natureza da pesquisa qualitativa construída ao longo do processo de investigação, não sendo inflexível. Reafirmo isso, inclusive, pensando no atual momento que estamos vivendo com a pandemia do Coronavírus. A minha intenção era realizar as entrevistas pessoalmente, no entanto, foi necessário fazê-las através de plataformas de *webconferência*, que possibilitaram gravá-las.

Outra preocupação que sempre esteve presente durante a realização desta pesquisa foi a de estar entrevistando colegas de instituição. Além disso, possuo uma relação de amizade com alguns docentes do Câmpus CaVG. Dessa forma, buscando estabelecer uma relação de distanciamento e ética, enviei uma carta de apresentação, que consta nos apêndices desta tese, à diretoria de ensino do Câmpus CaVG, na qual forneci dados sobre a pesquisa, seu problema, objetivos e metodologia, solicitando autorização para entrevistar docentes daquele Câmpus. Requisitei que a direção divulgasse o documento às áreas e solicitasse que cada uma indicasse docentes que se disponibilizassem a participar da pesquisa. Em pouco tempo, a direção de ensino me deu o retorno de que a pesquisa poderia ser realizada no Câmpus e que os representantes de área entrariam em contato comigo indicando os nomes dos docentes que participariam do estudo, o que ocorreu em pouco tempo. Os coordenadores ou representantes de cada área entraram em contato por *WhatsApp*, indicando o nome do/da docente que participaria da pesquisa, passando o contato para agendamento da entrevista. Consegui nove

indicações de docentes que representaram as disciplinas de Informática, Filosofia, Sociologia, Geografia, História, Música, Química, Biologia e Educação Física.

Após o contato por *WhatsApp*, enviei aos docentes, por *e-mail*, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme a Resolução nº 466/2012⁴, do Conselho Nacional de Saúde, que orienta as pesquisas envolvendo seres humanos, e a Resolução nº 510/2016⁵, do mesmo órgão, que dispõe sobre as particularidades éticas das pesquisas nas áreas das ciências humanas e sociais, bem como da existência de metodologias próprias.

A Resolução nº 510/2016 prevê a garantia de anuência, de confidencialidade dos participantes e de informações, de esclarecimento sobre a pesquisa, entre outros princípios que legitimam os estudos nas áreas das ciências humanas e sociais. Para atender a esses princípios, enviei aos participantes o TCLE em duas vias, constando a justificativa, os objetivos e os procedimentos a serem utilizados nesta pesquisa. Os Termos assinados pelos entrevistados, a Ata de anuência do Câmpus Pelotas - CaVG e os dados desta pesquisa ficarão arquivados por cinco anos.

Os/as docentes que se disponibilizaram a participar deste estudo puderam, a qualquer momento, abrir mão dessa participação, se assim achassem conveniente, conforme o capítulo III, artigos 4 e 8, da Resolução nº 510/2016.

O Câmpus Pelotas - CaVG enviou a Ata de Reunião, na qual consta a permissão para que esta pesquisa fosse realizada naquele Câmpus, o que substituiu a Carta de Anuência anexada ao final deste estudo.

Por vezes, realizei contato por meio de *WhatsApp* para esclarecer alguma dúvida ao realizar as leituras das transcrições, além de recorrer ao Currículo *Lattes* dos/das entrevistados/as para esclarecer a formação acadêmica ou tempo de docência, quando tais informações não ficaram esclarecidas durante as entrevistas.

No **Quadro 2**, a seguir, apresento as perguntas que fizeram parte do roteiro das entrevistas e suas vinculações com o estudo proposto.

⁴ Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012.

⁵ Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016.

Quadro 2 - Relação entre as questões das entrevistas e o estudo proposto.

QUESTÕES	RELAÇÃO COM O PROBLEMA/OBJETIVOS/ CONCEITOS
<p>PARTE 1: dados pessoais Iniciar solicitando que a/o entrevistada/o forneça o nome completo e idade.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Tu te identificas como uma pessoa preta, branca, indígena, parda ou outra? 2. Estudaste em escolas públicas ou privadas? 3. A tua formação superior foi realizada em instituições públicas ou privadas? 4. No meio em que vivias, havia algum professor? Quem era? <p>PARTE 2: atividade profissional</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Qual é a tua formação? 6. Como chegaste a ser docente? Trabalhavas em outra ocupação antes de ser docente? 7. Qual era a tua formação quando ingressaste no IFSul? 8. Há quanto tempo lecionas no Instituto Federal Sul-rio-grandense? Iniciaste no Câmpus Pelotas - CaVG? 9. Além do ensino médio, lecionas em que outros níveis de ensino? 10. Que disciplinas lecionas para o nível médio? Em qual semestre ou ano lecionas? 11. Descreve qual o significado que a docência tem para ti. <p>PARTE 3: atividade política</p> <ol style="list-style-type: none"> 12. És filiada/o a partido político? Posso saber qual? Há quanto tempo? 13. És filiado/a a algum sindicato? Qual? Há quanto tempo? 14. Já participaste ou participas de algum outro tipo de associação (associação de bairro, pastorais, organizações não governamentais etc.)? 	<p>Conhecer as/os docentes, sua formação, há quanto tempo lecionam, se fazem parte de algum sindicato. Busquei estabelecer um diálogo com as/os entrevistadas/os. Além disso, elaborei perguntas acerca do significado da docência e se a participação em movimentos sociais e/ou sindicato pode ajudar a compreender questões relacionadas ao trabalho docente e ao trabalho pedagógico.</p>
<p>PARTE 4: trabalho docente/trabalho pedagógico/autonomia</p> <ol style="list-style-type: none"> 15. Como desenvolves o trabalho pedagógico? O programa da disciplina foi criado por ti ou por outro/a docente? O programa da disciplina e a metodologia de ensino são discutidas entre docentes da área? Tens autonomia para mudar algum aspecto do programa da disciplina? 16. Nos últimos anos, houve alguma(s) modificação(s) no teu trabalho pedagógico? Ou nas formas como buscas produzir conhecimentos a partir de metodologias de ensino, de temas, de conteúdos programáticos, de autores? 17. Tu já foste orientada(o) formalmente ou informalmente, pela coordenação ou direção do Câmpus, com relação a como mencionar certos temas ou autores? Pode explicar a tua resposta? 18. Em sala de aula, já foste questionada(o) pelos estudantes quanto ao(s) motivo(s) de certos temas, conteúdos, autores fazerem parte do programa da disciplina que lecionas? Podes mencionar como foi e como reagiste a esse questionamento? 19. Na tua opinião, os conhecimentos da disciplina que lecionas podem sofrer alguma interferência frente ao atual cenário político brasileiro? Podes explicar a tua resposta? 20. Utilizas livro didático na disciplina? Quem escolheu o livro utilizado? 21. Na tua opinião, qual é o papel da educação numa sociedade democrática? 22. Queres mencionar algo que eu não tenha perguntado para ti? 	<p>Questões que remetem ao problema de pesquisa, ao objetivo principal e aos objetivos específicos A, B e C. Conceitos como autonomia docente e educação crítica ou pedagógica crítica são contemplados nestas questões.</p>

Essas perguntas, na medida da necessidade, foram adaptadas, sem perderem o vínculo com o problema e com os objetivos da pesquisa.

A análise de dados, a qual será detalhada nos capítulos 5, 6 e 7, foi realizada por meio de descrições e/ou comparações entre as falas das/dos participantes da pesquisa, a partir de categorias que deram origem às questões relativas às entrevistas, que, por sua vez, remetem aos conceitos basilares deste estudo, analisados a partir do referencial teórico.

4 Campo de realização do estudo e caracterização do professorado participante da pesquisa

Começo a descrição do campo de realização deste estudo caracterizando a instituição da qual ele faz parte. O CaVG é o segundo maior Câmpus do Instituto Federal Sul-rio-grandense, instituição que, neste ano, completará 79 anos. No espaço onde hoje funciona o Câmpus Pelotas, funcionou, em 1917, a Escola de Artes e Offícios, que a partir de 1930 ficou sob responsabilidade do poder público, como Escola Técnico-Profissional, e após três anos ficou conhecida como Instituto Profissional Técnico (PORTO JR, 2014, p. 28).

Em 1940, o prédio da antiga Escola de Artes e Offícios foi demolido e iniciou-se a construção do espaço que sediará a Escola Técnica de Pelotas, criada a partir do Decreto-Lei nº 4.277, de fevereiro de 1942, sendo inaugurada em 11 de outubro de 1943, data em que se comemora o aniversário do IFSul. As atividades da Escola Técnica de Pelotas – a ETP – iniciaram no ano de 1945, com cursos de Serralheria, Instalações Elétricas, Carpintaria, Artes do Couro, Alfaiataria, entre outros.

O primeiro curso técnico foi ofertado em 1953 e, em 1959, a instituição passou a ser uma autarquia federal. Somente em 1965, a ETP passou a ser conhecida como Escola Técnica Federal de Pelotas, a ETFPel.

A primeira Unidade de Ensino Descentralizada (UNED), criada fora da cidade de Pelotas, foi a de Sapucaia do Sul, em fevereiro de 1996. O primeiro curso superior ofertado pela instituição foi o Programa de Formação Pedagógica em 1998, com o objetivo de proporcionar a habilitação pedagógica para professores da educação profissional. Esse curso passou por várias reformulações, sendo ofertado até hoje.

Em 1999, a ETFPEL foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas (CEFET-RS), através de Decreto Presidencial, o que permitiu, também, a ampliação de oferta de cursos superiores e pós-graduação. Nos anos de 2006 e 2007, foram fundadas as Unidades de Ensino Descentralizadas de Charqueadas e Passo Fundo.

Em 2008, iniciou-se o processo de expansão do CEFET-RS, que passou, através da Lei nº 11.892/2008, a ser conhecido como Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – o IFSul –, com a reitoria na cidade de Pelotas, agregando o Câmpus Pelotas (1943), Câmpus Sapucaia do Sul (1996),

Câmpus Charqueadas (2006) e Câmpus Passo Fundo (2007). E, também, nessa fase da expansão, integrou o Colégio Agrotécnico Visconde da Graça (1923) que, até então, fazia parte da UFPel e passa a ser denominado Câmpus Pelotas-Visconde da Graça – o CaVG, e os demais câmpus criados a partir de 2010: Câmpus Camaquã (2010), Câmpus Venâncio Aires (2010), Câmpus Bagé (2010), Câmpus Santana do Livramento (2010), Câmpus Sapiranga (2013), Câmpus Gravataí (2014), Câmpus Lajeado (2014), Câmpus avançado Jaguarão (2014) e Câmpus Novo Hamburgo (2014).

O IFSul possui cerca de 944 professoras/es efetivas/os, 150 docentes substitutas/os e 24 mil estudantes, divididos entre as modalidades de ensino presencial técnica, graduação e pós-graduação (IFSUL, 2022).

4.1 O campo de realização do estudo – Câmpus CaVG/IFSul

O Câmpus Pelotas – Visconde da Graça ou CaVG – é, como já foi explicado, o segundo maior câmpus do Instituto Federal Sul-rio-grandense, com cerca de 2.640 alunos, sendo 653 estudantes em cursos integrados, 132 professores e professoras e 78 técnicos administrativos. O CaVG passou a fazer parte do Instituto Federal Sul-rio-grandense a partir da publicação da Portaria nº 715/2010. Antes disso, o CaVG estava vinculado à UFPel, como Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça.

A fundação do CaVG data da década de 1920, como Patronato Agrícola Visconde da Graça, contando com o apoio do então Ministro da Agricultura, o pelotense Idelfonso Simões Lopes. O Patronato estava subordinado ao seu ministério e recebeu o nome em homenagem a João Simões Lopes Filho, o Visconde da Graça, pai de Idelfonso Simões Lopes, e ficava localizado em 201 hectares de terras, no 2º distrito, então denominado de Boa Vista, distante 8 km do centro da cidade. A doação das terras foi decretada em outubro de 1921, por Manoel Simões Lopes, também filho do Visconde da Graça, no Conselho Municipal, presidido por ele (ANTUNEZ, 1996, p. 16).

Cerca de uma década depois, o Patronato Agrícola Visconde da Graça foi transformado em Aprendizado Agrícola Visconde da Graça e, em 1946, passou a ser denominado Escola Agrotécnica Visconde da Graça. Em 1961, a Escola Agrotécnica Visconde da Graça foi vinculada ao Ministério da Educação e Cultura e, em 1964, por meio do Decreto Lei nº53.558, passou a ser conhecida como Colégio Agrícola

Visconde da Graça. Em 1969, é incorporada ao Colégio de Economia Doméstica da Universidade Federal de Pelotas. No ano de 1975, o Colégio Agrícola Visconde da Graça, além de formar técnicos nas áreas de Agropecuária e Economia Doméstica, inaugurou o curso técnico de Alimentos, passando a denominação de Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça (CaVG), permanecendo com essa nomenclatura até 2010 (VICENTE, 2010; IFSUL, 2022).

O CaVG possui quatro cursos técnicos subsequentes presenciais: Agropecuária, Desenvolvimento de Sistemas, Meio Ambiente e Vestuário. Seis cursos técnicos subsequentes a distância: Administração, Agroindústria, Biocombustíveis, Contabilidade, Meio Ambiente e Serviços Públicos. Conta com quatro cursos técnicos de nível médio integrados: Agropecuária, Alimentos, Meio Ambiente e Vestuário.

Possui oito cursos de graduações presenciais: Tecnólogo em Agroindústria, Licenciatura em Ciências Biológicas, Tecnólogo em Design de Moda, Licenciatura em Física, Tecnólogo em Gestão Ambiental, Tecnólogo em Gestão de Cooperativas, Licenciatura em Química e Tecnólogo em Viticultura e Enologia. O CaVG conta com dois cursos de graduação a distância: Formação pedagógica para graduados não licenciados e o de Pedagogia em Educação Profissional e Tecnológica. Possui duas especializações presenciais: Ensino de Matemática para os Anos Iniciais e Produção e Uso de Plantas Ornamentais e Bioativas. E, também, possui o Mestrado Profissional em Ciências e Tecnologias na Educação.

Os cursos técnicos de nível médio possuem em comum as disciplinas: 1) Educação Física, 2) Arte (Música), 3) Filosofia, 4) Física, 5) Biologia, 6) Geografia, 7) História, 8) Informática, 9) Língua Portuguesa e Literatura, 10) Matemática, 11) Química, 12) Sociologia, 13) Língua Estrangeira (Espanhol), 14) Gestão e Empreendedorismo e 15) Língua Estrangeira (Francês), disciplina que é optativa.

4.2 Caracterização do professorado participante da pesquisa

Apresento as professoras e professores que possibilitaram que este estudo se realizasse, docentes que representam as disciplinas de Informática, Filosofia, Sociologia, Geografia, História, Música, Química, Biologia e Educação Física. Sendo cinco professoras e quatro professores.

Proporciono, aqui, os dados referentes à formação básica e superior, há quanto tempo lecionam no IFSul, se fazem parte de algum sindicato ou movimento social e o significado da docência. Perguntas que estiveram presentes nas primeiras três partes das entrevistas, nas quais busquei conhecer melhor cada entrevistada/o a partir de questões que, também, me ajudaram a compreender como elas/eles percebem o trabalho docente.

Outra informação que entendo ser importante explicar é a presença de duas professoras substitutas neste estudo, visto que, no capítulo 3, mencionei que entrevistaria, preferencialmente, docentes do quadro efetivo e assim solicitei na carta de apresentação enviada à direção do Câmpus CaVG, isso devido ao fato de que o contrato das/os docentes substitutos é de no máximo dois anos. O fim do contrato poderia fazer com que eu perdesse o contato com as/os entrevistadas/os que não estivessem mais na instituição, o que não ocorreu. Entrevistei duas docentes substitutas e necessitei contatá-las algumas vezes e sempre foram receptivas, fornecendo-me os dados necessários, mesmo após o término do contrato. As duas professoras substitutas que participaram deste estudo estavam substituindo docentes do quadro efetivo que se encontravam afastadas/os da instituição para realização de pós-graduação.

Após as indicações dos nomes das/dos participantes pela direção do Câmpus CaVG, fiz contato por *WhatsApp*, enviei-lhes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, explicando o tema desta pesquisa, seus objetivos e marcando uma data para realizarmos as entrevistas.

No **Quadro 3**, exponho os dados referentes aos participantes, na ordem em que as entrevistas foram realizadas. A identificação de cada entrevistada/o, neste estudo, segue a mesma lógica. A professora 1 foi a primeira entrevistada e assim por diante. Entre as nove pessoas entrevistadas, somente uma mencionou, logo no início da entrevista, que o tema do estudo não lhe era familiar, o que abordarei mais adiante.

Destaco que houve muita receptividade durante as entrevistas. As pessoas entrevistadas foram extremamente cordiais, acessíveis e dispostas a auxiliar com relação ao estudo apresentado. O espaçamento entre uma entrevista e outra, como já explicado, ocorreu por conta do recesso de final de ano e das férias docentes e devido à dedicação das/dos entrevistadas/os às aulas remotas ofertadas devido a pandemia do Coronavírus.

Quadro 3 - Perfil das/os participantes da pesquisa.

Participantes (identificação na pesquisa)	Idade	Frequentou educação básica pública ou privada?	Formação Superior	Titulação	Tempo de docência no CaVG – IFSul	Tipo de vínculo com a instituição	Tempo de docência	Disciplina que leciona na no ensino médio	Data da entrevista *****	Duração da entrevista
Professora 1	41	Pública	Bacharelado em Informática em instituição pública	Doutorado	02 anos*	Efetivo	12 anos	Informática	10/12/2020	26m01s
Professora 2	33	Pública	Bacharelado e licenciatura em Filosofia em instituição pública	Mestrado	02 anos	Substituto	1 ano e meio	Filosofia	11/12/2020	36m01s
Professor 3	46	Pública	Licenciatura e Bacharelado em História em instituição pública	Doutorado	10 anos	Efetivo	mais ou menos 11 anos	História	26/01/2021	39m01s
Professor 4	57	Pública e Privada	Licenciatura em Geografia em instituição privada	Especialização	12 anos	Efetivo	Mais de 25 anos	Geografia	07/05/2021	36m01s
Professora 5	35	Pública	Licenciatura em Ciências Biológicas em instituição privada	Mestrado	10 anos	Efetivo	Mais ou menos 13 anos	Biologia	11/05/2021	44m01s
Professora 6	28	Pública	Licenciatura em Música em instituição pública	Mestranda	2 anos	Substituto	Mais ou menos 5 anos**	Música	11/05/2021	25m01s
Professor 7	36	Privada e pública	Licenciatura em Educação Física em instituição pública	Mestrado	10 anos	Efetivo	Mais ou menos 15 anos	Educação Física	16/05/2021	39m01s
Professora 8	56	Pública	Licenciatura e Bacharelado em Ciências Sociais em instituição privada	Mestranda	6 anos	Efetivo	26 anos	Sociologia	26/05/2021	38m01s
Professor 9	64	Pública	Licenciatura plena em Ciências – hab. Química em instituição privada	Mestrado	28 anos	Efetivo	Mais ou menos 38 anos	Química	01/07/2021	1h03m01s

* já lecionava no IFSul desde 2012 em outro campus e solicitou remoção para o CaVG;

**foi somado ao tempo de serviço o período em que foi bolsista de iniciação à docência.

Ao realizar as entrevistas e durante a análise, percebi que o tempo de trabalho junto ao IFSul me permitiu compreender as representações de diferentes gerações de docentes entre as/os entrevistadas/os. Docentes que estão na instituição há mais tempo do que eu, que estão no CaVG desde que a instituição estava vinculada à Universidade Federal de Pelotas, e docentes que entraram no CEFET nos concursos que ocorreram entre 2010 e 2011, período da expansão da rede federal.

A proximidade com alguns colegas facilitou a marcação das entrevistas. Da mesma forma, o fato de também ser professora da instituição pode ter criado algumas barreiras, mesmo não evidenciadas. Algumas vezes, notei que, ao fazer alguma pergunta, como a pessoa que eu estava entrevistando me conhecia, a resposta não era dada de forma clara, o que fazia com que eu tivesse que solicitar que repetisse a resposta. Ao perguntar a formação, em vários casos, precisei refazer a questão para obter, com clareza, qual era a titulação da/o entrevistada/o.

Também, notei um certo cuidado ao mencionar alguns assuntos, nada que causasse a negação com relação a alguma resposta. Pude notar que, ao perguntar sobre temas polêmicos, como política, a resposta sempre vinha acompanhada de um “cuidado” na escolha das palavras, de ponderação em alguns casos.

Fizeram parte deste estudo cinco professoras e quatro professores. Entre as/os entrevistadas/os, quatro mulheres se autodeclararam brancas, três homens como brancos, uma mulher como parda e um homem como negro¹.

Entre as pessoas que participaram deste do estudo, nove tiveram formação básica em instituições escolares públicas. Desses nove docentes, sete realizaram a formação básica somente em escolas públicas. Dois docentes dividiram suas formações básicas entre instituições escolares privadas e públicas. Um desses professores, o **professor 4**, estudou até a sétima série numa escola pública em Porto Alegre, passando a estudar, posteriormente, ao que hoje equivale ao ensino médio, numa escola privada vinculada ao sindicato dos metalúrgicos de POA.

O **professor 4** destacou que o seu pai não era metalúrgico, mas possuía formação técnica e teve desconto e benefícios para poder matricular os filhos na instituição chamada Instituto Educacional José César de Mesquita. O outro professor, que dividiu a sua formação entre instituições públicas e privadas, foi o

¹ O IBGE pesquisa cor e raça da população brasileira com base na autodeclaração. São consideradas pessoas negras as que se autodeclararam como pretas e pardas (ARAÚJO, 2022).

professor 7. Sua formação, ao que hoje equivale ao ensino fundamental, ocorreu numa escola privada próxima à sua residência, e a formação de nível médio foi em parte no CEFET, hoje IFSUL, e a conclusão numa escola privada. O **professor 7** destacou que a conclusão do ensino médio ocorreu em escola privada devido a uma greve muito longa que aconteceu na rede federal de ensino, motivo que o levou a transferir-se de escola.

Com relação à formação de nível superior, cinco professoras/es realizaram cursos em universidades federais e quatro em universidades privadas. Dessas últimas pessoas, quatro professores, três mencionaram precisar trabalhar durante seus estudos, sendo necessário ingressar em instituições que possibilitassem a realização da formação superior em cursos noturnos, conciliando, assim, com o trabalho.

No que diz respeito ao tempo de docência no IFSul, com exceção das duas professoras substitutas que ficaram por dois anos no Câmpus CaVG, os demais sujeitos ou seja, sete docentes, lecionam há, pelo menos, 10 anos no Instituto Federal Sul-rio-grandense. Desses sete docentes, dois estão no CaVG desde que o câmpus era vinculado à Universidade Federal de Pelotas.

Referente à participação em sindicatos, dos/as sete docentes em efetividade, cinco são sindicalizados². Duas pessoas não participam de nenhum sindicato e nenhum/a participante desta pesquisa é filiado/a a partidos políticos. Destaco que as/os docentes que não são sindicalizados são professoras/es do IFSul há 10 anos.

Com relação à participação em ONGs ou em movimentos sociais, apenas a **professora 1** disse estar participando de uma organização que não está regulamentada, de cunho religioso, que recolhe alimentos e roupas para distribuir a quem precisa. O **professor 9** mencionou já ter participado da administração de uma igreja que fica na zona rural de Pelotas. A **professora 8** participou de associações de igrejas comunitárias quando estava no início da faculdade. A **professora 6** ministrou aulas de música como voluntária em algumas ONGs. E o **professor 4** convive com pessoas que fazem parte de ONGs e de associações de bairro.

Com relação à pergunta sobre se havia na família algum(a) professor(a), entre as/os nove entrevistadas/os, seis relataram ter familiares que são ou foram

² Por conta da sua origem – como um colégio de aplicação vinculado à UFPel – docentes e técnicos-administrativos do CaVG fazem parte de várias frentes sindicais, tais como: SINASEFE, ADUFPel (ANDES-SN) e ASUFPel (FASUBRA) (AZAMBUJA, 2018).

professoras/es. Uma professora e um professor destacaram que não possuíam familiares que exercessem a docência como profissão e que, além disso, são os primeiros na família a terem realizado um curso superior.

Mesmo não fazendo parte dos objetivos deste estudo, o fato de terem destacado serem os únicos com curso superior entre seus familiares chamou minha atenção. Ao fazer essa pergunta, percebi que ponderaram sobre o fato.

Algumas das pessoas entrevistadas relataram ter realizado a formação superior ao mesmo tempo em que estavam exercendo uma atividade remunerada. A docência não foi a primeira atividade profissional que exerceram e, em alguns casos, não foi algo programado. O relato me fez pensar que o acesso ao ensino superior e sua permanência ainda não é uma realidade para muitas/os brasileiras e brasileiros, da mesma forma que o acesso às instituições de ensino superior públicas.

Não posso deixar de relacionar com a fala do então ministro da educação, Milton Ribeiro, que, em agosto de 2021, em entrevista à TV Brasil, defendeu que “universidade deveria, na verdade, ser para poucos, nesse sentido de ser útil à sociedade” (G1, 10/08/2021).

É importante lembrar que o acesso à educação é um princípio essencial, um alicerce das sociedades democráticas, conforme Sacristán (2001) defendeu ao identificar as cinco finalidades para a educação, apresentadas no subcapítulo **A escola e a docência frente aos movimentos neoconservadores** desta tese.

5 A autonomia docente no CAVG e as ações dos movimentos neoconservadores

Neste capítulo, discuto as observações das professoras e professores com relação às mudanças no seu fazer docente. A ideia é abordar as questões que dizem respeito ao trabalho docente e pedagógico, buscando analisar se o conhecimento com o qual lidam em sala de aula foi, de alguma forma, afetado pelas ações dos movimentos neoconservadores e se possuem autonomia com relação ao que ensinar e como ensinar.

Exponho os recortes das falas das professoras e professores com relação à pergunta 15, referentes às seguintes questões: como desenvolvem o trabalho pedagógico; quem desenvolveu o programa da disciplina; se a metodologia de ensino é discutida entre docentes da área; e se há autonomia para mudar algum aspecto do programa da disciplina:

Professora 1 – [...] começamos pensando no plano e no programa da disciplina. Sempre analiso o programa, discuto com os colegas. Tenho liberdade para alterar [...] Inclusive, agora a gente tem utilizado as metodologias ativas [...] a gente procura deixar o aluno no centro do processo [...] a minha área tem o privilégio de trabalhar sempre com pessoas que discutem o programa [...] a gente discute junto os pontos positivos e negativos.

Professora 2 – [...] quanto ao currículo, ele já estava pronto, mas eu tive autonomia pra fazer a ementa da disciplina [...] sobre a preparação do conteúdo, eles pedem pra gente fazer um esboço, mas esse esboço é bastante livre, e como é muita coisa, eles pedem bastante resumido. Então eu sinto sim, que tem uma autonomia pra ti levar pra dentro da sala de aula os conteúdos que mais se relacionam, inclusive, com a tua forma de dar aula, com a tua metodologia.

Professor 3 – [...] E a gente tentou organizar um pouco o currículo, fugindo um pouco do esquema linear [...] A gente em alguns conselhos puxou um pouco as discussões mais pra história da América Latina, mais pra história também da África, pra formação de identidades do Brasil, descentralizar um pouco da Europa, tentar romper um pouco com a cronologia do livro didático [...] Essa foi a ideia de tentar construir algo que fazia mais sentido pra nós [...] Então, se tem liberdade sim, [...] basta os professores de História se reunirem, fazerem uma proposta, encaminharem pra área e enfim [...]. Eu acho que o espaço público, ele é muito bom por isso. Ele te dá uma possibilidade de uma atuação mais de acordo com o que acreditas. Mas sem a necessidade de tu incorporar coisas, questões, valores [...] atitudes que incomodam, e às vezes pela necessidade do emprego, que é muito comum na área privada.

Professor 4 – [...] com certa liberdade... Claro, cumprindo com as exigências dos planos nacionais todos [...] a gente tem uma flexibilidade no sentido de montar programas [...]. Nunca se montou sozinho. O que acontece, a gente sempre teve discussões entre os componentes das

áreas, né... então... Inclusive com participação de [...] todo mundo das Humanas [...] da Sociologia, da Filosofia [...] da História [...], mas não é no sentido de um controle, de um policiamento [...] é num sentido muito mais de tentar promover ou provocar uma interlocução, [...].

Professora 5 – [...] a discussão da Biologia no CaVG, ela sempre vem pautada com um questionamento, nós formamos para onde? Para o mercado de trabalho ou para a sequência dos estudos? [...] Já retornamos essa discussão, mas não saímos do lugar porque a gente não tem um objetivo...qual é o objetivo desse nosso ensino técnico? [...] paramos a discussão quando entrou a questão da carga horária [...] aí tu entra num jogo de poder, que é o currículo [...] já tentamos mexer e fazer uma biologia integrada [...] se fez pequenas modificações, mas não modificações significativas [...] temos colegas que nem seguem o programa que nós temos, que dão o conteúdo que simplesmente querem dar [...] então é muito difícil mexer nisso.

Professora 6 – [...] como professora, sim tenho liberdade [...] porque é mais um plano de ensino onde eu tenho ali [...] os tópicos, e a partir desses tópicos eu posso ir trabalhando as minhas aulas a partir das atividades que eu vou propor. Então eu tenho ali os conteúdos, mas tenho sim liberdade pra tratar e pra trazer sim, baseado ali naquele tema a organização das minhas atividades.

Professor 7 – [...] a gente construiu um planejamento aberto que fosse pra todos os professores da área seguir [...] apesar da gente ter umas leituras diferentes, e cada um ter suas posições [...] ainda somos uma escola técnica, de nível técnico, de formação técnica, integrado... então a gente tem que dar esse olhar aos cursos, né, a parte técnica dos cursos também [...] nós não temos nenhuma amarra da área da Educação Física que proíba ou obrigue a fazer uma aulinha com tal conteúdo, ou tal esporte, ou tal conteúdo... a gente pode criar livremente e a cada ano a gente vai reconstruindo a nossa prática.

Professora 8 - Sim [...] o programa da disciplina foi construído pela nossa área, de Estudos Sociais, que a gente chama, né... Em primeiro lugar, entre as professoras de Sociologia... Depois nós, os professores de Sociologia, nos reunimos com os outros professores de História, de Geografia, de Filosofia, e discutimos todos os programas das disciplinas como um todo...de forma que a gente possa integrar os conteúdos, né... E a gente tem sim a liberdade de modificar os conteúdos [...].

Professor 9 - Ah, total! Isso dentro do Visconde da Graça nunca se teve um professor que fosse que não tivesse essa liberdade. Então eu, felizmente, dentro desse universo sempre tive essa autonomia [...] até porque, quando a gente faz as mudanças lá, a gente sempre procurou, dentro do possível, quando se faz uma mudança, se faz em conjunto.

As professoras e professores entrevistadas/os, independentemente da área de conhecimento, apontaram para a existência de autonomia no que diz respeito à elaboração do programa da disciplina, à escolha da metodologia, dos recortes de conteúdos e do trabalho desenvolvido em sala de aula.

Destaco a fala do professor de História – **professor 3** –, que salientou a opção do grupo de docentes da área em trazer, para a sala de aula, conhecimentos relacionados à história da América Latina e da África, incorporando, também, dentro

dessas discussões, a formação de identidades. Segundo ele, isso sai um pouco da linearidade do ensino de história e do que, muitas vezes, é proposto pelos livros didáticos. O mesmo professor concluiu dizendo que essa é uma das possibilidades do espaço público, o de incorporar ao processo educativo o que ele chamou de *“atuação mais de acordo com o que tu acredita... mas sem a necessidade de tu incorporar coisas, questões, valores, enfim... atitudes que incomodam [...]”*. Mais adiante na entrevista, o **professor 3** mencionou que *“a cada ano eu procuro atualizar as coisas, eu procuro de alguma forma perceber o que funcionou mais, o que não funcionou, tanto em termo de temática quanto de metodologia de trabalho”*.

Foi possível observar, através das contribuições das professoras e professores, que elas/es dispõem de autonomia para propor modificações nos programas das disciplinas, bem como nas metodologias escolhidas, nos recortes e enfoques para melhor trabalhar os conteúdos em salas de aulas.

Com algumas exceções, a grande maioria das/os entrevistadas/os manifestaram a existência de diálogo entre professoras e professores de área, e, também, com a direção do câmpus. Acredito que a existência de diálogo entre a área e da mesma com a direção reflete na participação do professorado nos projetos político-pedagógicos dos cursos, nas decisões, nas escolhas, nas responsabilidades e competências e, conseqüentemente, na autonomia docente.

Algumas considerações são importantes na fala do **professor 3** a respeito da educação pública: a) a ênfase dada por ele ao espaço público, como o lugar que permite aos docentes atuarem de acordo com o que acreditam ser ideal em termos de conhecimentos a serem proporcionados aos estudantes; b) a possibilidade de isso acontecer dentro de uma escola pública permite aos docentes incorporarem ao currículo conhecimentos que oportunizem aos estudantes de diferentes realidades e identidades o contato com temas que as/os ajudem a compreender a dinâmica social na qual estão inseridas/os e os seus papéis; e c) um espaço que permite abordar temas que não estão contemplados, muitas vezes, em documentos oficiais que orientam a educação básica, visto que não são compreendidos como importantes ao processo educacional, mas são vistos pelas/os docentes como essenciais ao desenvolvimento do pensamento crítico e da emancipação individual e social dos sujeitos (BOTO, 2005).

Dessa forma, as falas das/os entrevistadas/os indicam, com base nas considerações mencionadas acima, a existência de autonomia docente. Embora o

professor 4 mencione a existência dos planos nacionais que servem de orientação, o mesmo docente disse existir uma flexibilidade ao propor os programas de disciplinas. A **professora 5** relatou a sua experiência com a docência numa escola privada, buscando demonstrar a diferença com relação à autonomia que passou a ter ao ingressar como docente no CaVG – IFSul, no que diz respeito à escolha dos conteúdos trabalhados na disciplina de Biologia. Segundo ela:

Professora 5 - já dei aula em colégio particular, numa escola religiosa. Então lá sim, lá eu não podia falar...eu não podia falar em aborto, eu não podia falar em gravidez na adolescência. Eu falava, mas não podia...Foi me dito "tu não pode trabalhar esses assuntos".

O conceito de autonomia docente tem muitos significados e aspectos a serem considerados. Como exemplos, cito: a ideia de profissionalismo associada à autonomia como sinônimo de isolamento e, então, de proteção a influências externas à escola; de profissionalismo como uma forma das/os professoras e professores alcançarem reconhecimento, prestígio, *status*, sendo um meio de fuga ou de luta contra o processo de proletarização docente (CONTRERAS, 2012); ou, ainda, a opinião de que docentes não podem ser vistos como profissionais, pois não criam o conhecimento, sendo essa uma tarefa de acadêmicos, restando-nos, apenas, a função de consumidores, portanto, não poderíamos possuir autonomia sobre algo que não criamos.

Durante a análise das falas das/os entrevistadas/os, notei que as palavras que mais se repetiram nas respostas referentes à autonomia docente no que diz respeito à elaboração do programa da disciplina, à escolha da metodologia, a recortes de conteúdos e ao trabalho desenvolvido em sala de aula das/dos professoras/es, foram **liberdade** e **autonomia** existentes por parte das/os docentes com relação aos conhecimentos trabalhados em sala de aula. Além de **liberdade** e **autonomia**, a palavra **discussão** se repetiu em vários depoimentos. Sempre relacionada à ideia de debate, de argumentação, e, no caso em questão, buscando demonstrar como os programas são construídos coletivamente, o que traz, para o grupo de professoras e professores, a responsabilização sobre o que está sendo ofertado como conhecimento.

Então, retomando o objetivo principal deste estudo, o de analisar se os movimentos conservadores vêm produzindo mudanças nas professoras e professores no que diz respeito à autonomia docente, entendo, pelas respostas

fornecidas pelas/os entrevistadas/os, que não estão ocorrendo modificações devido às ações desses movimentos. Ao menos não diretamente, de forma a professoras e professores modificarem o trabalho exercido em sala de aula.

Não quer dizer que, de alguma forma, não existam interferências. A aprovação da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio¹ – a BNCC – é um exemplo de como os movimentos neoconservadores e seus representantes no legislativo federal fizeram e continuam a fazer valer os seus interesses.

No entanto, as falas das professoras e professores demonstram que não existe diretamente, no que diz respeito ao trabalho docente e pedagógico, interferência de movimentos conservadores. As suas falas são de profissionais que possuem espaço e autonomia sobre o seu fazer docente, que colocam no seu trabalho pedagógico, na escolha dos conteúdos, dos temas, das metodologias, suas visões de mundo, muito baseadas nas suas experiências docentes (CONTRERAS, 2002), de acordo com suas competências² (ENGUIITA, 1991).

Quando o **professor 3** expõe a importância de “*atuação mais de acordo com o que tu acredita... mas sem a necessidade de tu incorporar coisas, questões, valores, enfim... atitudes que incomodam [...]*”, parece evidente ser fundamental ao trabalho docente e pedagógico poder opinar, escolher, debater, discutir a respeito de o que ensinar e como ensinar. Ou seja, ter o controle sobre o seu trabalho, pois isso qualifica o trabalho docente e o processo educacional.

Segundo Contreras (2012, p. 81):

É praticamente impossível realizar todas essas funções, que publicamente são reconhecidas como necessárias para o bom desempenho do trabalho educativo, se não se dispõe da capacidade de decidir de modo responsável a adequação entre o propósito educativo e a realidade concreta na qual ele tenta se realizar. A educação requer responsabilidade e não se pode ser responsável se não se é capaz de decidir, seja por impedimentos legais ou a falta de capacidades intelectuais e morais. Autonomia, responsabilidade, capacitação são características tradicionalmente associadas a valores profissionais indiscutíveis na profissão docente.

A autonomia docente permite que a/o docente se comprometa com a forma de conhecimento que entende ser a adequada/ideal/necessária ao processo de aprendizagem. E numa perspectiva crítica, essa autonomia proporciona que os

¹ Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 09 mar. 2022.

² Segundo Mariano Fernandes Enguita (1991, p. 43): “O profissional supõe-se tecnicamente competente em um campo de conhecimento do qual estão excluídos outros que não o são. Sua competência deve ser produto de uma formação específica, geralmente de nível universitário”.

conhecimentos e a metodologia escolhidos estejam vinculados e comprometidos com uma educação que permita aos estudantes compreenderem esses conhecimentos para além da visão tecnicista que vincula o saber somente ao mundo do trabalho. É saber fazer as perguntas e entender as possibilidades de respostas e onde cada um se encontra nesse caminho/processo.

Na fala do **professor 3** fica evidente a preocupação com a perspectiva de conhecimento e ensino, assim como com os conteúdos a serem trabalhados pelos professores de História, cujas escolhas não têm relação, necessariamente, com os “valores pessoais” dos docentes. Penso ser importante analisar esse recorte.

Uma das críticas realizadas pelos movimentos conservadores, ao atacarem o ensino, é que docentes estariam, por exemplo, se aproveitando da: “[...] audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019). É um “equivoco intencional” encontrado, repetidamente, nos discursos de movimentos conservadores, como o ESP, e de outras frentes neoconservadoras que possuem a educação como alvo, a exemplo de algumas *think tanks*, ao mencionarem a relação entre educadores, educandos e processo educacional. Quando o movimento acusa docentes de estarem “doutrinando politicamente e ideologicamente” estudantes ou, ainda, que “o professor não pode falar de nenhum valor em sala de aula” (PENNA, 2017, p. 38), é preciso problematizar o que eles querem dizer com isso.

Fernando de Araújo Penna, no artigo **O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional** (2017), explica que em nenhum momento, nem no projeto original nem no site do movimento, é explicado o que entendem como “doutrinação política e ideológica”. Por meio das orientações encontradas no site para identificar “doutrinadores/as”, é possível chegar a uma compreensão.

Para esse movimento, a ideia de educação talvez seja um pensamento comum aos movimentos neoconservadores, a exemplo dos defensores do *homeschooling* (G1, 2022d). Com o projeto aprovado na Câmara Federal, no dia 19 de maio de 2022, entendem o ato de educar como tarefa de competência da família, diferentemente do ato de instruir, que seria função destinada aos professores e professoras. No instruir, docentes não devem relacionar os conteúdos transmitidos com a realidade das/os estudantes. Isso também pode ser entendido como uma forma de doutrinação política e ideológica, ferindo o princípio da neutralidade

defendida por movimentos neoconservadores ao fazerem críticas às instituições escolares.

O que eles entendem como doutrinação é, para quem defende uma educação crítica, exatamente auxiliar o desenvolvimento da pluralidade de ideias, a compreensão e a aceitação da diversidade e dos nossos papéis como seres sociais.

Em sua última obra publicada em vida, **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**, Paulo Freire destaca a importância de considerar a(s) realidade(s) e conhecimentos dos educandos, pois ensinar exige respeito aos seus saberes. Segundo o autor:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? (FREIRE, 1996, p. 33).

É fato que muitas/os estudantes vivenciam essa realidade cotidianamente. Problematizá-la é uma forma de materializar a existência desse estudante em sala de aula e para além dela.

Também é verdade que muitas/os estudantes não sabem o que é viver essa realidade, estão muito longe dela e, de alguma forma, protegidas/os. Isso não quer dizer que não tenham consciência da existência dessas formas de viver, consideradas diferentes formas de violência. A questão, aqui, é a quem interessa esconder essas realidades e os motivos de buscarem escondê-las? A quem interessa esconder as diferentes formas de desigualdade, de injustiças, de violência? Por que a escola não pode promover conhecimentos que permitam compreender tudo isso?

Nas palavras de Paulo Freire (1996, p. 36), somos "mulheres e homens, seres histórico-sociais, tornamo-nos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper; por tudo, fazemo-nos seres éticos".

A questão central escondida, atrás do discurso de "neutralidade do ensino" para alcançarmos "qualidade de ensino", é poder. Poder de quem irá determinar o que valerá como conhecimento e a quem será destinado. Assim, podemos entender que "a [...] a neutralidade é uma falácia que esconde um propósito bem definido para

atingir e permitir a veiculação somente de determinados sentidos” (LOURES; SAMPAIO, 2020, p. 221).

Certamente, o que será ensinado para quem enfrenta diferentes formas de violência cotidiana não será e não é o ensinado para os protegidos contra as infinitas formas de privações. Numa sociedade em que a desigualdade tem várias faces, essa será mais uma que permitirá a conservação das diferenças.

Para a professora de Filosofia (**professora 2**), o papel dos professores:

[...] numa sociedade democrática [...] se a gente vai falar sobre formas de governo, que é um assunto lá da Filosofia, eu vou trazer sim, todas as formas ou o máximo de formas de governo, e discutir com os alunos sobre isso, [...] sempre buscando relacionar com a prática. Então esse é o papel do professor, e não ser, como alguns dizem, ser neutro. Mas sim dizer que existe este, este e este ponto, e caso seja necessário, também se posicionar. O professor jamais vai ser neutro [...] inclusive lá no [informação suprimida], nós temos um professor que tá sendo amplamente investigado, por tá sendo racista, sendo sexista. Eu já tive oportunidade de trabalhar com ele, e claro, eu fazia um debate de ideias com as ideias contrárias as dele. Eu me sinto preparada para fazer um debate de ideias com um aluno que tenha uma ideia contrária à minha. Isso também faz parte da democracia, discutir com pares que não concordam contigo.

Então, não são os valores pessoais das professoras e professores que estão sendo colocados nos currículos e nos conhecimentos lecionados em sala de aula, não é necessariamente a sua “preferência partidária”. São conhecimentos derivados de concepções científicas, educacionais, ideológicas – se a compreendermos como visão de mundo –, políticas e morais, que orientam suas concepções de mundo e, conseqüentemente, opiniões baseadas na sua formação docente e em experiências que permitam saber quais conteúdos, temas, autores e assuntos vão oportunizar aos estudantes apreender de maneira mais concreta e pertinente o mundo ao seu redor e nosso papel nele.

De fato, não são opções neutras. Da mesma forma, não é com a mesma “neutralidade” pregada pelos movimentos neoconservadores, a exemplo do ESP e de alguns políticos, que eles visam a escola como seu objeto de crítica e, também, de desejo. Nas palavras de Michael Apple (2017a, p. 44):

*[...] escolas e outros cenários educacionais também são parte do aparato cultural da sociedade de outras formas, além da construção de identidade (positivas ou negativas). Elas são mecanismos fundamentais na determinação do que tem valor socialmente como um “conhecimento legítimo” e o que é visto meramente como “popular”. Em seu papel de definir, em grande, o que é considerado conhecimento legítimo, elas também participam do processo em que alguns grupos ganham *status* e outros se mantêm sem reconhecimento e minimizados.*

“Não há docência sem discência” (FREIRE, 1996, p. 23) e não há escola sem professoras e professores. Somos nós, professoras e professores, que por meio dos nossos espaços de prática docente acompanhamos alunas e alunos através das mais variadas formas de conhecimento. Sirva a quem servir, tenha o objetivo que tiver: manter o *status quo* ou proporcionar meios de transformações da realidade. E não há neutralidade nisso, são escolhas científicas, pedagógicas ou ideológicas.

O projeto Escola sem Partido, em verdade, baseia-se em equívocos conceituais. O primeiro deles é acreditar, ou dizer que acredita, que seja possível transmitir conhecimentos de uma forma neutra. Isso não é possível em nenhum lugar ou época da história humana. Ao contrário, o ideal é construir uma escola plural, em que várias ideias diferentes possam ser apresentadas e discutidas, onde os alunos possam discordar dos professores, ou por meio do que aprenderão em sala de aula, possam divergir dos seus pais. É bem possível que, em muitas partes do Brasil, professores de História estejam vendendo uma única versão do mundo a seus alunos. Mas a solução é multiplicar as visões e não encontrar algo que seja neutro. Aliás, sinceramente, não sei se os propositores desse projeto são ingênuos, ou se escondem que sua ação é fortemente ideologizada, baseada numa concepção conservadora da sociedade e da família. (ABRUCIO, 2016, p. 61-62).

A escola deve ser, assim, um espaço que proporcione a discussão, o debate de ideias, de opiniões baseadas em argumentos provocados pelos conhecimentos. E com relação à fonte de conhecimentos, o professor de História – **professor 3** – demonstrou preocupação com a questão da necessidade de escutar as/os estudantes e promover uma discussão baseada em fatos.

[...] Mas o debate tem que vir a partir de referenciais. É quando contrapõe as coisas [...] vou ver o que sai desse debate e como é que os argumentos se sustentam ou não [...] eu acho que tem também que cuidar de não sustentar simplesmente, a discussão a partir da voz e o poder do professor. Eu acho que isso é um problema, e existe, em qualquer campo, não só das Humanas, não só da esquerda. Existe e é um problema do ensino em geral. Não é reduzida à nossa área nem opção política [...].

O mesmo professor disse que já aconteceu de estudantes chegarem em sala de aula com uma visão distorcida a respeito de fatos históricos. Segundo ele, não haveria “*problema em discordar do professor*”. A questão são as fontes, os referenciais que servem de informações para as opiniões apresentadas pelas/os estudantes.

Situações como essa vivenciada pelo **professor 3** são normais e fazem parte do processo educativo. O nosso saber não tem a escola como única fonte, ainda mais em tempos em que as tecnologias digitais aligeiram o processo de trocas de

informações. A questão é quais informações são essas e se, de fato, podem se converter em conhecimentos.

O ponto é que essa situação vivenciada pelo **professor 3**, antes da existência de movimentos como o ESP, o MBL, entre outros, ocorreria com naturalidade nas salas de aula, num contexto de menos desconforto e desconfiança. Alunas/os desconfiam da “intenção” de professores ao abordar certos temas, assuntos e autores. Professores desconfiam de alunas/os por questioná-la/os.

Argumentos utilizados por movimentos neoconservadores sobre a influência de professoras e professores “doutrinadores” não parecem traduzir a realidade do ensino brasileiro. Além disso, imputam à escola uma grande responsabilidade com relação à formação de ideias (RATIER, 2016). Esquecem que jovens, das mais variadas classes sociais, possuem, em maior ou menor grau, acesso a outros meios de informação, tais como as mídias digitais e/ou televisivas.

É bom lembrar que o “movimento pelo passe livre” não foi organizado em sua amplitude dentro das escolas, mas por meio de diversos grupos, por intermédio de várias redes sociais digitais.

Com relação à presença de doutrinação por parte de professoras e professores, alguns dados são importantes para questionar tal argumento. No ano de 2013, o Datafolha Instituto de Pesquisas realizou um estudo sobre o comportamento político dos brasileiros. Essa pesquisa entrevistou 2.517 pessoas em 154 municípios brasileiros, na qual 48% de brasileiras e brasileiros se identificaram como sendo de direita ou centro-direita, 30% de esquerda ou centro-esquerda e 22% de centro (DATAFOLHA, 2013). Essa mesma pesquisa foi realizada em junho de 2017, entrevistando 2771 pessoas em 194 cidades do Brasil. Brasileiras e brasileiros que se identificaram com direita ou com centro-direita somaram 40% da população. Pessoas que se identificaram com a esquerda e/ou com centro-esquerda passaram para 41%. No centro, ficaram 19% da população brasileira (DATAFOLHA, 2017).

No ano seguinte, tivemos a principal liderança que representava parte da esquerda e do centro-esquerda encarcerada. Percebemos que, nas eleições, direita, centro-direita e centro se uniram para eleger o atual presidente que representa os valores da extrema-direita no nosso país.

Então, afirmar que professoras e professores são doutrinadores não parece um argumento que possa ser comprovado se levarmos em consideração o

posicionamento político da população brasileira. Com exceções de situações pontuais, isoladas e tiradas do contexto, não é possível verificar nem mesmo uma forte presença de autores vinculados ao pensamento marxista – perspectiva científica e ideológica constantemente criticada pelos movimentos neoconservadores e pela nova direita brasileira – em cursos de formação de professores.

No artigo **O lugar do marxismo na formação do educador**, Susana Jiménez, Laurinete Gonçalves e Luís Adriano Barbosa (2010) analisaram os programas das disciplinas do curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Ceará, e aplicaram questionários e entrevistas ao corpo docente, buscando, com isso, estabelecer os eixos que norteariam a formação de professoras e professores, tendo como referência a aproximação ou não da perspectiva marxista. Também, o quanto dessa perspectiva estava presente nos programas disciplinares.

A pesquisa contou com dois momentos distintos. No primeiro, as pessoas que participaram do estudo responderam a um questionário que possibilitou aos pesquisadores identificarem os eixos de formação do curso e o referencial utilizado. E na segunda parte, foi analisada uma amostra de disciplinas que tinham conteúdos curriculares voltados para os conhecimentos históricos, filosóficos e sociológicos da educação (JIMÉNEZ; GONÇALVES; BARBOSA, 2010) no ano de 2003. A análise dos programas das disciplinas do curso demonstrou uma existência mínima da perspectiva marxista, mesmo naquelas que abordavam fundamentos da educação, em que haveria maior probabilidade de proximidade com esses conhecimentos.

No questionário respondido por 36% (22 sujeitos) do total de 61 docentes que lecionavam no curso, no ano de 2002 (JIMÉNEZ; GONÇALVES; BARBOSA, 2010), foram disponibilizadas 30 alternativas que representariam os eixos norteadores do curso. Além disso, foi solicitado que mencionassem o(s) autores que mais influenciavam em suas disciplinas.

Os pesquisadores relatam que no questionário respondido pelas/os docentes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará, constavam alternativas que relacionavam a formação dos docentes como “mediador da educação na luta contra a reprodução do capital” (JIMÉNEZ; GONÇALVES; BARBOSA, 2006, p. 190). Ou, ainda, questões relativas à formação para *consciência de classe* para análise das questões socioeducacionais na perspectiva do socialismo, para uma formação que abordava a reflexão sobre o papel da educação na sociedade capitalista, para

atuação junto ao movimento sindical, incentivo à participação no movimento estudantil (JIMÉNEZ; GONÇALVES; BARBOSA, 2010), entre outras diretamente relacionadas à perspectiva marxista. As demais alternativas não foram expostas no artigo.

Dos resultados mencionados pelas/os pesquisadoras/es, a alternativa relacionada à perspectiva marxista que abordava a formação para reflexão do papel da educação na sociedade capitalista teve 38% das escolhas. O maior índice foi a alternativa relacionada à formação de professores crítico-reflexivos, com 57%. Os 5% restantes não foram mencionados pelos pesquisadores.

Foram citados pelos/as participantes da pesquisa 46 autores que, frequentemente, são utilizados em sala de aula. Estando em primeiro lugar Paulo Freire, com um terço das referências. Demerval Saviani (1994) e José Carlos Libâneo ocupam o segundo lugar. E Selma Garrido Pimenta o terceiro.

Desse resultado, os autores da pesquisa analisam o posicionamento teórico dos autores que mais se destacaram nas escolhas. Freire, teórico que sempre se manteve crítico da sociedade de classes; Saviani permanece na perspectiva marxista, distanciando-se de Libâneo, voltado para a pedagogia crítico social dos conteúdos e da didática. E Pimenta ficou com o terceiro lugar, associada à proposta crítico-reflexiva, escolha que vai ao encontro do maior índice de votação com relação aos eixos formativos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará.

A análise dos programas curriculares de 12 disciplinas do curso (10 obrigatórias e 2 optativas) demonstrou um distanciamento da perspectiva marxista. Das 12 disciplinas analisadas, quatro não possuíam nenhuma referência à teoria marxista, sete apresentavam algum tópico ou autor(es) marxista(s) e somente uma disciplina, optativa, apresentou conteúdos e autores vinculados à perspectiva marxista (JIMÉNEZ; GONÇALVES; BARBOSA, 2010).

Embora esse artigo apresente um estudo de caso, a presença de ideias marxistas dentro da academia pode ser considerada pontual, não pode ser vista como uma grande influência no espaço de formação. Por isso, o argumento de que professores são doutrinadores não é verdadeiro e mais improvável, ainda, doutrinadores comunistas, contrariando o que disse a deputada federal Bia Kicis (PSL/DF), cunhada de Miguel Nagib, idealizador do movimento Escola sem Partido, na entrevista concedida por ela ao Portal da Escola Politécnica de Saúde Joaquim

Venâncio – EPSJV/Fiocruz –, vinculada à Fundação Oswaldo Cruz, em 21/02/2019, após ter protocolado, na Câmara Federal, um novo Projeto de Lei “Escola sem Partido”, o PL nº 246/2019. Segundo a deputada federal:

Toda essa doutrinação fez com que ao invés de os professores aproveitarem os alunos na sala de aula para ensinar português, matemática, geografia e história, as crianças saiam semianalfabetas dos cursos e só saibam repetir aquele mesmo pensamento, aquela linha de pensamento marxista. Hoje, a grande maioria dos jovens que chega às universidades só está preocupada com feminismo, com coisas que estão ligadas a uma agenda socialista. (PORTAL EPSJV/FIOCRUZ, 2019).

A educação e o sistema escolar são elementos essenciais para o funcionamento de uma sociedade. Pelo sistema escolar de um país e pela educação priorizada passam os valores e os conhecimentos reconhecidos. Além disso, a escola é a segunda instituição social da qual fazemos parte, é por meio dela que desenvolvemos as nossas identidades e opiniões. “Já está claro que os setores conservadores tomaram consciência de que o espaço escolar é o epicentro das disputas de valores em nossa sociedade” (QUINALHA, 2019, p. 262).

Aqui, desenvolvo o argumento que entendo ser o ponto principal da “preocupação” dos movimentos neoconservadores com relação à educação e, indiretamente, aos professores e professoras. Para isso, uso como referência a filósofa alemã Hannah Arendt e o seu artigo publicado, originalmente, em 1957, denominado **A crise na educação**, que, posteriormente, fez parte do livro **Entre o Passado e o Futuro**, de 1961³. No artigo em questão, Arendt apontava a existência de uma forte crise no sistema educacional como um dos aspectos da crise da modernidade. Segundo a filósofa, no caso da América, essa crise tinha como característica um fato político: a chegada de imigrantes e o choque cultural causado. Arendt critica as formas de encaixar ou qualificar novas formas de viver e os valores que trazem consigo, por meio de respostas ou de valores da cultura predominante no país. Essas respostas, muitas vezes, são carregadas de preconceitos, de intolerância e de discriminações (ARENDR, 2016).

Busco uma aproximação com o subcapítulo deste estudo, **as tentativas de fragilização da democracia representativa: a onda neoconservadora na atualidade brasileira**, em que mencionei o ressurgimento, em vários países, de movimentos de orientações neoconservadoras que externalizavam suas opiniões

³ “A Crise na Educação” foi publicada, originalmente, na *Partisan Review* no ano de 1957 e incluída, posteriormente, na coletânea **Entre o passado e o Futuro** de 1961 (SOUSA, 2010).

racistas, de aversão a imigrantes, certas culturas e ideologias. Enfim, a tudo que entendem ser “diferente” ou uma “ameaça” aos seus valores.

Mas qual é a relação disso tudo com a educação? Flávia Biroli (2018), na obra **Gênero e Desigualdades: limites da democracia no Brasil**, menciona que a posição entre homens e mulheres brasileiras mudou consideravelmente. O que é de competência da mulher, o seu lugar, a questão das identidades, a divisão sexual do trabalho, as responsabilidades são fatores que, apesar de não terem sofrido profundas modificações, não podem mais ser “escondidos”.

Com relação à divisão sexual do trabalho, a autora menciona dados referentes à participação das mulheres no mercado de trabalho, conseqüentemente, passando a manter economicamente seus lares. De 18,5% de mulheres que eram economicamente ativas na década de 1970, passamos para 59% no ano de 2005 (BIROLI, 2015). Passamos a ser a maioria de matrículas no ensino superior e dedicamos mais tempo à educação formal. É necessário levar em consideração mais um obstáculo, além da desigualdade de gênero que gera a desigualdade econômica e de acesso à formação causada pelo racismo estrutural.

Biroli (2018) também menciona a posição de desvantagem das mulheres com relação à organização do trabalho dentro do sistema capitalista, com o acúmulo de atribuições vinculadas às mulheres quando se refere ao trabalho remunerado e o não remunerado, o casamento e a criação dos(as) filhos(as) (BIROLI, 2018). Questões ligadas à reprodutividade e sexualidade ainda são tabus quando se trata de falar de direitos sobre o próprio corpo.

Os limites da nossa participação na sociedade refletem as insuficiências de um sistema democrático desigual, patriarcal e discriminatório. Os passos dados para mudar esse cenário foram poucos, mas significativos e difíceis de serem desconsiderados.

Embora os governos de Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff não tivessem inaugurado tais discussões, pois essas são reivindicações anteriores aos seus mandatos e existiram e existem para além deles, é preciso reconhecer que, durante seus governos, presenciamos uma visibilidade considerável se comparada aos anos anteriores. Essa visibilidade refere-se: ao incentivo ao ensino da história e cultura afro-brasileira e africana que ocorreu em 2003 (Lei nº 10.639/2003); a Lei nº 11.340, de agosto de 2006, a Lei Maria da Penha; o Projeto “Brasil sem Homofobia”, de 2011; ou, ainda, o reconhecimento de fato da união estável de casais

homossexuais, desde 1990, que só ganhou reconhecimento pelo Superior Tribunal Federal no ano de 2011 (QUINALHA, 2019).

É fato que pouco se avançou com relação às políticas públicas, no entanto, movimentos ligados às minorias sociais amplificaram suas vozes e isso reverberou para vários espaços, um deles foi a escola. Não é mais possível regredir em discussões sobre sexualidade, gênero e raça. Na escola não será diferente. Elas irão surgir, é eminente ao espaço escolar que isso ocorra. Cabe a nós, professoras e professores, escolhermos como abordar. Segundo Arendt (2016, p. 234):

[...] a educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos.

Vários são os aspectos que fazem os movimentos neoconservadores, ou as novas direitas, “mirarem⁴” a escola e, conseqüentemente, professoras e professores. Defendo que um desses aspectos é exatamente o estranhamento, a não aceitação do novo, do diferente, já que desacomoda e produz perguntas que talvez não se queiram ver respondidas e produz pensamentos que, quiçá, abalem algumas certezas.

Quando a escola discute, debate, acolhe, aceita, segundo a lógica desses movimentos, passa a compactuar, a permitir, a “ensinar”, a doutrinar, o que, na verdade, não depende da escola, existe para além dela. “A escola não está acima e nem fora da sociedade. O aprendizado se dá em contato com os problemas concretos do mundo” (LINARES; BEZERRA, 2019, p. 132).

Neste capítulo, busquei analisar as falas de professoras e professores do Câmpus CaVG no que diz respeito à existência ou não de autonomia docente. Alguns aspectos parecem ser importantes ao falar da autonomia docente dos participantes desta pesquisa, com base nos seus depoimentos.

Após a análise das nove entrevistas, ficou perceptível que as professoras e professores possuem liberdade na escolha da abordagem e de recortes dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, mesmo se tratando das professoras substitutas. As/os docentes não tiveram nenhuma orientação por parte da direção do câmpus no que diz respeito a terem cuidado com certos temas/autores/assuntos. Ficou evidente o fato de as professoras e professores não

⁴ O verbo “mirar” não parece ser uma escolha apropriada para contar num estudo sobre educação. No entanto, parece ser adequado para falar de movimentos neoconservadores e das novas direitas e suas visões de mundo.

se sentirem vulneráveis aos discursos de movimentos neoconservadores. Por último e não menos importante, foi possível perceber, por parte das/dos entrevistadas/os, o reconhecimento da escola pública como o espaço que permite tudo isso ser possível.

Ao que tudo indica, a relativa autonomia administrativa, financeira, patrimonial, didático-pedagógica e disciplinar existente no IFSul, dada a sua natureza jurídica de autarquia, que equipara os institutos federais às universidades federais, através da Lei nº 11.892/2008, somado a um histórico de diálogo e participação do professorado – no que diz respeito às questões pedagógicas –, certamente influencia no trabalho docente e na autonomia docente, possível de ser percebida através das falas das professoras e professores que participaram deste estudo.

6 As percepções de docentes sobre o conhecimento escolar de suas disciplinas frente às interferências dos movimentos neoconservadores

No capítulo anterior, busquei analisar a questão da autonomia docente, através das informações fornecidas pelas/os entrevistadas/os com relação a como desenvolvem o trabalho pedagógico; se foram responsáveis pelo desenvolvimento do programa da disciplina; se a metodologia de ensino é discutida entre docentes da mesma área; e se possuem autonomia para modificar algo no programa da disciplina.

Foi possível observar que a associação entre as perspectivas de conhecimento adotadas pelas/os entrevistadas/os, as metodologias de ensino escolhidas para lecionar conteúdos, temas e autoras/es e o diálogo existente entre docentes da área e a direção do câmpus indicam a existência de autonomia docente.

No entanto, acompanhando as diferentes formas de agir dos movimentos neoconservadores nos sistemas escolares brasileiros, é possível perceber que outras formas de intervenção no trabalho docente e pedagógico são possíveis e não passaram despercebidas pelas/os entrevistadas/os.

Neste capítulo, são analisadas as respostas fornecidas pelas/os docentes, buscando apurar: 1) se ocorreram modificações na forma de abordar certos temas, conteúdos ou autoras/es; 2) se já foi orientada/o formalmente ou informalmente pela coordenação ou direção do câmpus com relação a como mencionar certos temas; 3) se alguma vez foram questionadas/os pelas/os estudantes quanto aos motivos de certos temas ou autora/es fazerem parte do programa da disciplina; e 4) se os conhecimentos da disciplina na qual atuam podem sofrer alguma interferência frente ao atual cenário político brasileiro.

Com relação a terem realizado mudanças na forma de abordar certos temas, conteúdos ou autoras/es, todas/os as/os entrevistadas/os disseram não ter feito modificações, a não ser, a exemplo do que foi dito pelo **professor 4**, no sentido de “criar novas possibilidades”, ou, conforme o **professor 7**, que afirmou ter realizado mudanças para:

[...] entender a conjuntura do momento. É um novo mundo. É um mundo diferente do mundo em que eu me formei, então a gente precisa dialogar diferente, a gente precisa entender os contextos. É a entrada do politicamente super correto, que a gente tem que se cuidar. E assim,

quando eu falo entrada, não que seja uma barreira, é uma forma de nos adaptar. Outra percepção. Alunos diferentes, alunos com nomes sociais, alunos com dificuldade que antes não tínhamos em sala de aula. [...] Então a gente vai tendo que se reinventar [...]

O **professor 7**, no início da entrevista, mencionou não saber muito sobre o tema desta pesquisa nem como ajudar. Ao longo da entrevista, ele foi narrando a sua experiência como docente no CaVG. Foi interessante notar as mudanças que ele mesmo percebeu em si na forma de dialogar com as/os estudantes e de tentar entender as demandas que eles traziam para dentro da escola.

Eu tinha uma rigidez... eu saí do exército... tinha recém saído do exército quando eu ingressei no IF, e ainda tinham algumas falas, alguns [...] gírias do meio militar, mas eu ainda tinha... eu ainda me comunicava muito próximo a eles... E isso eu entendo que eu não perdi ainda, né, até pelo próprio contato que a gente tem... até pelo remoto a gente ainda continua próximos... Mas é um esforço, assim, entender que todo dia a gente tem que se reinventar, né, isso é óbvio, não tem como fugir disso... Mas é uma geração nova que tá chegando e a gente precisa conversar com ela...

O **professor 7** segue narrando o trabalho desenvolvido pelo setor pedagógico do câmpus, que organiza capacitações nas quais são abordadas questões como racismo, necessidades especiais – autismo, surdez – e que, segundo ele, são “*novas diferenças, não né... sempre existiram... mas que agora entraram nas nossas práticas atrasadas*”. Em nenhum momento, o **professor 7** demonstrou desconforto com as mudanças que as diferentes gerações de estudantes trouxeram para a sua realidade. Citou, também, o trabalho realizado pelo grupo de orientadoras educacionais do Câmpus CaVG, que promovem formações para discutir diversos temas. Nas palavras do **professor 7**, que leciona Educação Física:

[...] As gurias fazem, pra mim, um trabalho espetacular, assim [...] E eu vejo essa preocupação, eu vejo os e-mails, eu vejo as reuniões, eu vejo as capacitações. Já teve questão de racismo, questão de autismo, questão de aluno surdo, questão dessas novas diferenças. [...] sempre existiram, mas que agora entraram nas nossas práticas atrasadas...[...] Saíram da invisibilidade. Eu vejo essa preocupação. [...] Mas a gente é abordado frequentemente com essas dinâmicas.

Até este momento da análise, foi possível perceber que as professoras e professores não apontaram modificações na forma de trabalhar certos conteúdos, temas e autores. Quando as realizaram, foi por entenderem que poderiam agregar melhorias às suas aulas. O **professor 7**, por exemplo, demonstrou preocupação em tentar estabelecer uma comunicação com as/os estudantes. Conclui sua resposta dizendo:

[...] Apesar da Educação Física, ela ainda permitir que a gente use muitas coisas que não se perdem ao longo do tempo. Mas a gente tem que tá atualizado, a gente tem que falar de doping, tem que falar de vacina, tem que tá falando de pandemia, tem que tá falando de coisas mais atuais, mais contextualizadas [...].

Com relação à segunda pergunta abordada neste subcapítulo, se as/os docentes foram, oficialmente ou não, orientadas/os pela coordenação ou direção do câmpus com relação a como mencionar certos temas ou autores, obtive as seguintes contribuições.

O **professor 4** reafirma a liberdade existente entre as/os professoras/es de Geografia:

[...] eu nunca tive nenhuma restrição, assim, no sentido de controle ou de patrulhamento com relação ao que a gente deveria ser dito ou a forma como deveria ser dito. [...] os assuntos são abordados, com uma certa liberdade. [...] vou falar da Geografia especificamente. O que acontece, eu trabalho com o surgimento do planeta [...] e daí vem uma discussão, será que eu vou abordar o criacionismo, vou abordar uma visão mais ligada a ciência com explicações como o Big Bang e outras? [...] Então, não teve da parte da direção, nesse sentido nunca houve orientações dessa forma de 'fala disso ou fala daquilo de outro jeito.' A abordagem sempre foi, de certa forma, livre. [...] pelas direções que eu acabei pegando desde que eu estou lá, de pessoas que eu acho que tem uma confiança em mim e nos meus colegas, num sentido de que a gente vai fazer a melhor abordagem possível. E a gente faz com liberdade, ninguém se restringe, ou se constrange, de abordar alguns temas com o temor de que possa ser censurado. Não houve isso!

As **professoras 2 e 6**, que não estão mais no Câmpus CaVG, pois seus contratos terminaram, também disseram não ter sido orientadas sobre como lecionar certos temas e/ou assuntos. Relembro que a **professora 2** lecionava Filosofia e a **professora 6** Música.

A **professora 1** e a **professora 5** tiveram experiências diferentes das fornecidas pelas professoras anteriores. A **professora 1**, de Informática, que ao responder positivamente indicando que foi orientada a alterar alguma forma de trabalhar certos conteúdos, não se referiu a um tópico ou metodologia que necessitaram de mudanças por conta da ação de movimentos neoconservadores, mas pelo fato de ser mulher. Saliento que essa informação dada pela professora não ocorreu dentro do CaVG, foi antes de ela ingressar como professora no IFSul. A **professora 5**, que leciona Biologia, respondendo à mesma questão, detalha uma situação vivida por ela:

[...] eu estava trabalhando educação sexual e as meninas do Vestuário me pediram pra fazer palestras sobre, agora eu não vou lembrar o tema, se era doença sexualmente transmissível ou era alguma coisa nesse sentido. [...] na época eu cheguei pra pessoa que era responsável na direção de ensino, pela área do ensino técnico, e disse que eu queria trazer uma psicóloga, mas eu queria uma mulher, porque eram só meninas na sala e eu não queria causar constrangimento, que falasse sobre educação sexual, mas eu falei pra ela na mesma normalidade que eu estou te falando, porque os professores de Ciências e Biologia, eles acabam de certa forma, quando trabalham esse conteúdo da educação sexual, sendo os psicólogos. Então, aquela pergunta assim 'ah, minha amiga me contou...' E tu acaba tendo um papel muito importante na vida sexual desses alunos. O seu papel, a tua fala, o teu acolhimento, reflete muito nas atitudes deles. E essa pessoa na direção de ensino, por me conhecer, conhecer meu pai, que na época ainda era professor da instituição. [...] ela me olhou e disse assim 'e o teu pai e a tua mãe sabem que tu fala de tudo isso?' [...] E eu choquei um pouco. Eu sou uma mulher, não criança, eu sou profissional, eu estou aqui na instituição. E aquilo ali me fez repensar. [...] Essa foi a única vez que eu posso te dizer que eu tive alguma, não é nenhuma barreira, mas eu acho que a pessoa se sentiu íntima e fez uma brincadeira infeliz.

É possível notar, nos depoimentos das **professoras 1 e 5**, que ser mulher nos priva de algumas competências ou capacidades. Como, por exemplo, lidar com uma turma de alunos independentemente do fato de ser mulher ou não e de eles serem somente uma classe composta por homens. E no caso da **professora 5**, de não poder falar de educação sexual, pois há um esquecimento do fato de ela ser uma profissional formada com competência para abordar o assunto, para ser resumida à filha de um ex-colega da instituição. Talvez, se ela fosse “o filho” nada seria dito.

Então, levando em consideração o problema desta pesquisa, a respeito das interferências dos movimentos neoconservadores na docência, que poderia ser de maior ou menor conhecimento por parte das/os entrevistadas/os, e ponderando sobre as especificidades das diferentes disciplinas aqui representadas, ao final das entrevistas, relembrei o assunto deste estudo e perguntei se teriam algo para acrescentar.

O **professor 3**, que leciona História, ao ser perguntado sobre a realização de modificações nas formas de trabalhar certos temas, conteúdos ou autores, respondeu que, em alguns momentos, foi difícil e que alguns colegas admitiram repensar como abordar temáticas, autores e assuntos por conta da situação política brasileira.

Comentei com ele que, talvez, em 2022, ano de eleições para as esferas do executivo e legislativo estaduais e federais, as ideias/ações do ESP ressurgam com mais visibilidade, o que ele acenou ser possível. O **professor 3** lembrou ter

escutado informações que circularam no início das ações de movimentos neoconservadores, a exemplo do ESP:

[...] é possível. Bom, eu me lembro que surgiu naquele momento ali uma outra informação [...] até manuais [...] inclusive pelo sindicato [...]. Eu lembro que o Sinasefe divulgou, como os outros sindicatos também. de direitos dos professores em sala de aula, que não era correto e nem aceitável, por que iam gravar a tua aula e distribuir? [...] Criar um ambiente de espionagem, que isso quebra o essencial do ensino, que é a confiança, que é um ambiente bom de trabalho. Como eu disse, no CaVG não pegou isso aí, mas em alguns lugares acho que sim. É perigoso isso, porque quando chega nesse ponto, me censurando, me tolhendo o trabalho, é muito ruim e pode ter consequências bem sérias. Pelo menos que não chegue a esse ponto aí, mais do que chegou em alguns lugares, porque já. teve casos [...].

Mencionamos a diferenças entre lecionar numa instituição pública e na iniciativa privada. Com base no que ele falou, pensei que se talvez estivesse entrevistando docentes da iniciativa privada, possivelmente outros elementos surgiriam para abordar o tema desta pesquisa, visto que haveria outras questões em jogo. Nas palavras do **professor 3**:

Imagina eu trabalhando, como te falei, no início, na iniciativa privada, talvez outras atitudes eu tivesse também, porque entram outras coisas em jogo, inclusive teu emprego direto, que fica mais vulnerável. [...] Às vezes, dependendo de onde tu está ou determinado plano de conduta que não é tolhido no espaço público.

É necessário levar em consideração, ao analisar as falas das professoras e professores do CaVG, o fato de serem docentes de uma instituição pública que ainda mantém algumas prerrogativas, como, por exemplo, a autonomia administrativa, financeira, didático-pedagógica e disciplinar (IFSUL, 2020). Defendo que isso também interfere no trabalho docente e na existência ou não de autonomia docente. Inclusive, a forma como a comunidade do IFSul recebe e se articula para implementar ou não certas políticas públicas para a educação tendem a ser diferentes das escolas privadas.

Não é somente na sala de aula, junto aos nossos alunos e alunas, que podemos perceber, mais visivelmente, as ações dos movimentos neoconservadores. Acredito que essa é uma das estratégias mais cruéis usadas por eles: a de fomentar discórdia, desconfiança e insegurança nas relações entre estudantes e docentes.

Há outros meios que, possivelmente, sejam mais difíceis de ser associados às ações dos movimentos neoconservadores que, talvez, possam ser mais ignorados por nós professoras e professores, mas representem os seus ideais.

Para materializar o meu raciocínio, cito o artigo publicado na Revista Práxis Educativa, intitulado **Políticas conservadoras no contexto escolar e autonomia docente**, no qual Dalila Andrade Oliveira disserta sobre o surgimento dos movimentos neoconservadores no Brasil e na educação brasileira. Segundo a autora:

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? (OLIVEIRA, 2020, p. 2).

Oliveira (2020) expõe quatro estratégias usadas pelos movimentos neoconservadores que interferem no cotidiano escolar. Entendo que essas quatro estratégias se complementam e fazem parte de um mesmo processo que tem como um dos seus objetivos o domínio sobre a política nacional para a educação, pelos defensores das ideologias neoliberais e neoconservadoras que estão no poder ou associadas a quem está no poder.

Para tanto, tais estratégias precisam fragilizar o agente essencial às instituições escolares: professoras e professores. Duas dessas estratégias são exatamente a de fomentar desconfiança e fragilizar o trabalho desenvolvido em sala de aula. Elas não ocorrem isoladamente. Vejamos todas as estratégias.

A primeira estratégia seria “**Desviar as atenções dos reais problemas educacionais e sociais**”, eliminando, dessa forma, as resistências contra as políticas de austeridade que o governo impõe (OLIVEIRA, 2022, p. 6). Por exemplo: os escassos investimentos destinados à educação; a crescente tentativa de eliminação da autonomia docente, a exemplo da oficialização da BNCC; e o aumento do analfabetismo e da evasão escolar, invisibilizados pelo governo. É verdade que muitos desses problemas não foram criados por este governo, mas em alguns casos foram intensificados intencionalmente. As desigualdades geográficas de acesso e permanência nas escolas, bem como as questões econômicas, raciais

e de gênero são pouco ou quase nada problematizadas. Problemas factuais, concretos, interferem profundamente no acesso, permanência e êxito escolar.

Para esconder ou desviar a atenção desses problemas reais, docentes passam a ser responsabilizadas/os por problemas que não são de sua competência. O sentido da educação passa a se restringir à reprodução de certos conhecimentos reconhecidos como válidos por estarem associados à produtividade ou à validação dos valores neoliberais e neoconservadores. No meio disso tudo, políticas públicas, escancaradamente, expressam as visões ideológicas do governo.

Sabemos que as escolas, principalmente públicas, são espaços de resistência, de questionamentos. Por isso, estímulos financeiros, de produtividade, são meios de seduzir/entorpecer/cegar gestores que vêm acompanhados de cobranças, de prazos para implementar políticas feitas por indivíduos que pouco ou quase nada sabem sobre “estar” nas escolas.

Chegamos, então, à peça essencial desse tabuleiro: o/a professor/a. Para fazer tudo isso passar sem ou com menor resistência por parte daquele/a que colocará em práticas as políticas públicas, estimula-se a competitividade entre os iguais. Divide-se para criar desunião. Eficiência, qualidade, meritocracia, competitividade passam a “integrar” não somente a escrita de documentos oficiais, como também as atitudes e o retorno esperado de gestores e docentes. É a performatividade descrita por Ball (2005) e citada neste estudo.

Então, para desviar a atenção a respeito dos problemas concretos da educação brasileira, ataca-se quem está associado, diretamente, ao ato de educar e quem, historicamente, resiste ao sucateamento ou à transformação da educação em mercadoria. Assim, a segunda estratégia mencionada por Oliveira (2020, p. 8) seria a de **“atacar a autonomia docente e o pensamento crítico”**, buscando uma “(des)intelectualização do trabalho docente”, incentivando um cenário de desconfiança e instabilidade entre docentes e estudantes. Além de fomentar gravações de aulas, de diálogos, que muitas vezes são tirados do contexto, expondo práticas docentes que fazem parte do processo educacional, mas que passam a ser criticadas e desqualificadas. Consideram que o que está sendo feito em sala de aula não é ensino e não se trata de conhecimento científico baseado em teorias consolidadas, e sim em opiniões pessoais.

Para os movimentos neoconservadores, a educação deveria simplesmente formar para o trabalho. Qualquer outro aspecto, segundo eles, não é

responsabilidade da escola. Essa é ideologia presente nos discursos desses movimentos. Se não formamos sujeitos produtivos, ou sujeitos que estão dispostos a reproduzir sem questionar os motivos, servindo àqueles que terão acesso a uma educação de “qualidade”, que os formarão para comandar e se destacar, não estamos educando no sentido que eles entendem ser educação. E isso reverbera de diversas formas dentro das escolas, visto que se existem problemas na educação brasileira, esses passam a ter como culpados/as professores e professoras. O que é problema macro, estrutural, passa a ser de responsabilidade de quem sofre com a falta de investimento, de reconhecimento, de valorização, tanto do Estado quanto da sociedade.

No entanto, mesmo as/os entrevistadas/os relatando não terem feito ou notado modificações nas formas de trabalhar com certos temas, conteúdos ou autores, ainda assim há de se pensar que muito dessa conduta com relação às disciplinas que ministram se deve, em grande parte, ao fato de estarem numa instituição pública na qual encontram respaldo e segurança. Esse respaldo ocorre por estarmos tratando com funcionários públicos concursados. Essa forma de entrada na instituição pública corrobora com a competência que passamos a ter para lecionar as disciplinas que ministramos e para fazer o que é de nossa atribuição.

Não que professoras e professores da iniciativa privada não tenham tais competências. De certo, possuem! A hierarquia, no espaço público e privado, é diferente; o sentido dado à educação, também. Embora tanto a escola pública quanto a privada lidem com “educação”, quem educamos, para o que educamos e como educamos são aspectos diferentes a serem considerados nos dois espaços. E isso tudo acarretará o tipo de autonomia que se tem em sala de aula e para além dela.

Como exemplo, cito uma nota de esclarecimento publicada no dia 24 de abril deste ano, no perfil de uma rede social virtual, e assinada pelo fundador de uma escola privada localizada na cidade de Pelotas. A nota em questão foi direcionada à sociedade pelotense e aos produtores rurais e de arroz da nossa cidade e região. Na nota, o fundador da escola menciona um “equivoco” cometido por um professor que, ao tratar do tema sobre o efeito estufa, teria sugerido como solução a diminuição do consumo de carne e arroz. Isso, segundo o autor da nota de esclarecimento, teria sido uma “colocação infeliz, desprovida de fundamentação

teórica, técnica e científica” (ESCOLA MARIO QUINTANA, 2022). No texto, o autor da nota salienta que a escola tem uma visão totalmente contrária à manifestada pelo professor em questão, pois reconhece e valoriza a agropecuária.

A reação de pessoas contrárias ao seu teor, visto que o efeito estufa e a relação com a agropecuária é algo amplamente estudado dentro do meio científico, foi muito grande, além da defesa feita ao professor que não estaria fazendo nada além do seu trabalho, baseado em dados científicos existentes. Na reportagem publicada no jornal da cidade, ficamos sabendo se tratar de um professor de Biologia.

Ao jornal local, o professor, que não teve o nome mencionado nem pela nota de esclarecimento nem pela reportagem, relatou que a aula em questão não tinha como objetivo o agronegócio, e sim o efeito estufa. E, após o ocorrido, passou a circular, em grupos de *WhatsApp*, fotos de suas aulas e, em alguns casos, com comentários violentos contra ele (DIÁRIO POPULAR, 2022).

A reportagem ainda menciona que entidades ligadas ao agronegócio pelotense solicitaram o material utilizado nas aulas. E se comprovado que o conteúdo, da forma pela qual foi exposto pelo professor, faz parte do ENEM, reportar-se-ão ao Ministério da Educação, pois o mesmo material teria equívocos e deveria se pautar por dados científicos (DIÁRIO POPULAR, 2022).

Uma simples pesquisa na internet possibilita uma gama enorme de reportagens falando das causas que podem agravar o efeito estufa. Além delas, há, também, artigos científicos de diversas áreas. O agravamento do efeito estufa ou o aquecimento global são trabalhados em diversas disciplinas escolares, como Geografia e Biologia, a partir das quais estudamos que a queima de combustíveis fósseis usados em indústrias, os gases emitidos pelos escapamentos dos carros, a falta de tratamento de dejetos, desmatamento, atividades relacionadas à agropecuária, entre outros fatores (G1, 2022e), interferem no meio ambiente. Quando trabalhamos a Revolução Industrial e a agricultura em escala, em História e Sociologia, buscamos problematizar os seus efeitos para o meio ambiente e a vida social e econômica.

Vários centros de pesquisas, no Brasil e em outros países, dedicam-se a estudos sobre o aquecimento global há décadas. Não é novo e muito menos uma opinião isolada do professor exposto pela direção da escola. Na tarde do dia 25 de

abril, a nota de esclarecimento foi retirada do perfil da escola, mas a desqualificação do trabalho desenvolvido pelo professor não pode ser “deletada”.

Este é um exemplo de como a educação está a serviço de um grupo que impõe suas ideias e visão de mundo, inclusive, na ratificação ou não do conhecimento científico e escolar. Então, a estratégia de **“atacar a autonomia docente e o pensamento crítico”** passa a ser uma ferramenta de controle. Não é preciso dizer aos alunos e alunas para gravarem seus professores e professoras, já se sentem no direito de fazer isso, entendem-se como proprietários ou clientes lesados quando apresentadas, em sala de aula, ideias que se opõem às deles/as.

Na esfera pública, assim como na privada, essa estratégia se concretiza, mais efetivamente, através da “culpabilização e da responsabilização dos professores pelo desempenho dos estudantes”, o que conhecemos como *accountability*. Isso ocorre, dentro de escolas públicas e privadas, de forma diversa. Nas escolas públicas, ainda é possível verificar a presença de resistência, dada as características da relação entre educadores e o Estado, que difere das existentes entre o(a) educador(a) do setor privado e o empregador(a). As políticas públicas de performatividade encontram maior resistência nos espaços públicos do que nos privados. Não é sem motivo que uma das maiores propagandas das escolas privadas é o seu “êxito” em provas, como o ENEM ou o Programa de Avaliação da Vida Escolar, o PAVE da UFPel. A responsabilização pelo êxito dessas políticas acontece nas duas esferas – pública e privada –, mas de formas diferentes, e diria também em tempos diferentes, visto que nas escolas públicas há uma demora/resistência maior para a aceitação/implementação delas.

Não somente essa estratégia está presente aqui. A meritocracia evidente e presente nas relações, o direito a aprenderem somente o que entendem ser o “correto”, mesmo que vá contra o conhecimento científico reconhecido, expõe a prática da primeira estratégia demonstrada por Oliveira (2020): desviar dos problemas reais da educação.

Seguindo para a terceira estratégia mencionada pela autora, a de **“Instituir o medo e a desconfiança como mecanismo de controle”** (OLIVEIRA, 2020, p. 10), atacando a autonomia docente, concretiza-se o controle e a vigilância. A insegurança, o medo, o desconforto e a aflição reinam sem resistência. Nada se questiona, nada se critica, apenas se reproduz conforme o “roteiro” previamente analisado e permitido.

Oliveira (2020), aqui, introduz um elemento novo: não é somente a comunidade, alunas e alunos contra professores e professoras. Estimula-se um conflito generalizado, todos/as contra todos/as. Inclusive, professoras/es contra professoras/es. As relações entre a escola e a comunidade externa são fundamentais em vários sentidos. A escola “faz” sentido de uma forma diferente, conforme cada tipo de comunidade na qual ela está inserida. Perdendo-se isso, perde-se, em muitos casos, o sentido da escola naquele espaço (território) e a quem ela deveria atender.

E o mais preocupante, se não existe mais a relação entre a escola e a comunidade interna e externa, perde-se muito das características daquela instituição educativa, pois mais facilmente ela irá atender à primeira estratégia, a de “**desviar as atenções dos problemas educacionais e sociais**” (OLIVEIRA, 2020, p. 6). As necessidades da sua comunidade interna e externa serão invisibilizadas. E o mais grave:

[...] as 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 a educação na sociedade. (OLIVEIRA, 2020, p. 11).

Essa terceira estratégia me chamou a atenção pela possibilidade de desagregar, desunir uma categoria que já sofre com tanta desvalorização. É desagregar por dentro, por quem deveria entender o que é ser educador/a em tempos como os que estamos vivendo.

Uma das falas da **professora 8**, que leciona Sociologia, exemplifica a existência dessa terceira estratégia. Ao finalizar a entrevista, relembrei o tema deste estudo e perguntei se ela teria algo para mencionar. Para a **professora 8**:

[...] o que tem mais influenciado a mim diretamente e preocupado, é que os grupos conservadores, principalmente da educação, eles têm [supervalorizado as disciplinas técnicas em detrimento das Ciências Humanas, vendendo a formação rápida como uma formação que emprega rápido. Que fazendo as disciplinas, somente as técnicas, que a empregabilidade é muito mais rápida. É isso que importa. Então desconsiderando totalmente a formação geral e a conscientização, a análise crítica dos fatos e da sociedade [...] na prática o que isso acontece na escola é que os professores da área técnica se reuniram por inúmeras vezes e não chamaram os professores das Ciências Humanas nenhuma vez. Quando chamaram, foi só pra dizer que a nossa carga horária tinha diminuído nos cursos, porque eles acharam que poderiam dar Sociologia, dar História, porque eles debatem vários assuntos dentro da sala. [...] E os alunos reproduzindo o que os nossos colegas falavam, em relação às

Ciências Humanas, em relação a Sociologia. Então, esses grupos, claro e obviamente, se reproduzem dentro da escola [...].

A fala da **professora 8** não é algo novo para mim, muito menos me surpreendeu. Leciono na mesma instituição e, embora faça parte de outro câmpus, observei e vivi situações similares ao relatado por ela.

O IFSul também se apresenta como disputa por espaço e por reconhecimento de algumas áreas em relação a outras. Arrisco dizer que pela natureza do ensino que deu origem a essa instituição e que, apesar das inúmeras mudanças ao longo das décadas, ainda é prioritariamente técnica. Abordei esse assunto na minha dissertação, a partir da qual busquei compreender, entre outras questões, o lugar da Sociologia como disciplina do ensino médio. Para tanto, utilizei, como recurso para entender a disputa existente entre as áreas do conhecimento dentro da academia, o conceito de *campo* de Pierre Bourdieu. Segundo o autor, campo é:

[...] o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. Esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas. (BOURDIEU, 2004, p. 20).

Resumidamente, *campo*, conforme Bourdieu, é um espaço que conta com relativa autonomia, com certos interesses e propriedades específicos, reconhecidos por quem dele faz parte. É necessário que sujeitos se identifiquem e compactuem com os interesses de determinado campo para que ele funcione. Para isso, então, é desenvolvida uma certa forma de conduta, de ser socialmente reconhecido, que os identifica com determinado campo e que rege o nosso comportamento social. A esse comportamento social reconhecido por quem faz parte de um mesmo campo, Bourdieu (2004) denominou como *habitus*.

Para Bourdieu (2004), é uma característica do campo científico a existência de um certo grau de autonomia. Algo que é muito difícil de mensurar, mas que não passa despercebido por quem está no meio acadêmico. Enfrentamentos por reconhecimento, espaços mais privilegiados, recursos e carga horária são comuns em diferentes áreas do conhecimento na academia e também estão presentes nos diversos níveis do ensino escolar (MASCARENHAS, 2012).

A **professora 8** demonstra preocupação pelo fato de colegas se utilizarem das ações de movimentos neoconservadores que, por meio de mudanças nos programas nacionais de educação, a exemplo da BNCC, fazem valer os seus ideais, priorizando certos conhecimentos e, em contrapartida, desvalorizando disciplinas.

Isso porque entendem que o conhecimento estudado por elas pode ser trabalhado por qualquer professor/a, sem a necessidade de formação para isso.

Docentes contra docentes, enfraquecendo a resistência a ações que levam à fragilização da educação em diversos aspectos. Não serão alguns que perderão seus espaços e autonomia, gradativamente será a instituição como um todo, até um certo momento em que não reconheceremos mais o que estamos fazendo.

Chegamos à quarta estratégia das políticas conservadoras no contexto escolar, a de “**desarticular a resistência e castrar o pensamento crítico**” (OLIVEIRA, 2020, p. 11). Quando não resistirmos mais, porque não conseguimos reconhecer que estão desarticulando quem é fundamental ao processo educacional e ao desenvolvimento do pensamento crítico, a educação deixará de ser, de fato, um direito e se estabelecerá como um grande negócio. Enfraquecem-nos como coletivo de classe e como indivíduos dotados de nossas competências para educar.

Talvez essa seja uma das faces mais cruéis das políticas neoconservadoras na educação. Quando quem deveria estar resistindo, lutando pela educação como um direito, passa a reconhecer, nessas políticas públicas neoconservadoras, meios para ampliar seus espaços, seus interesses. A realidade é que muito do que é defendido pelos movimentos neoconservadores faz parte dos valores encontrados em vários espaços da nossa sociedade, inclusive, dentro das escolas.

Continuando as apresentações das respostas, perguntei se, em algum momento, as/os entrevistadas/os foram questionadas/os pelas/os estudantes quanto ao(s) motivo(s) de certos temas, de conteúdos e de autores fazerem parte do programa da disciplina que lecionam e como reagiram frente aos questionamentos.

Começo pelas falas das/os professoras e professores da área das ciências humanas, iniciando pela **professora 8**, que leciona Sociologia. Quando perguntada se, em algum momento, foi questionada pelas/os estudantes sobre algum tema, conteúdo, autor(a) trabalhado na disciplina, acenou positivamente. Segundo a professora:

Eu já fui muito questionada. Eu me lembro quando eu estava discutindo sobre o Pedrinho Guareschi? Eu acho que era sobre ideologia e eles ‘mas por que que a senhora tá conversando sobre isso, ideologia? Nós estamos num curso de Agropecuária, né... por que discutir isso, professora?’ Até eles me disseram ‘olha, professor tal tal tal lá da Agropecuária, a gente comentou com ele e eles disseram que necessidade tem? Por isso que não tem necessidade de Sociologia no curso. Então eu lembro disso direitinho. [...] e também outra vez eu estava discutindo Pedro Demo, sobre a questão dos processos agrários, mas sempre dentro do curso de Agropecuária [...]

que sempre foi mais conservador. Nos outros não fui questionada. ‘Por que esse autor? E qual é o autor que pensa diferente?’ E eu levava, qual era o autor que era diferente, que pensava o oposto daquilo que eu estava trabalhando.

Perguntei se, nos últimos anos, ela sentiu alguma diferença na postura das/os alunas/os e se passou a ter mais cuidado para mencionar certos assuntos em sala de aula. A **professora 8** respondeu:

Teve um momento que eu fui mais cuidadosa sim. Inclusive, eu tinha alunos que eram completamente fãs do governo atua [...] quando a gente propunha debate – sempre fiz debate em sala de aula – ‘O que que tu pensa disso, e agora com as eleições, o que vocês pensam que vai acontecer? O que vocês entendem sobre privatização. Eu tomava cuidado. O que que eu fazia, colocava várias posições. Eu disse ‘olha, eu sou uma pessoa, uma professora, que tenho a minha ideologia, e vocês têm a de vocês. Mas vocês devem saber colher e não reproduzir o que já tá aí [...] mas eu tomava o maior cuidado no início, principalmente no início. E não só eu. os meus colegas também. Porque a gente se sentiu muito pressionado, no início assim. Depois a gente foi se unindo, fomos debatendo, aí a gente começou a ficar mais tranquilo porque a gente sabia que a direção não era a favor dessa pressão [...]. Então a gente se sentiu, de certa forma, apoiado.

Seguindo na mesma questão, exponho a resposta do **professor 3**, que leciona História:

Eu sei que teve [...] nós das Humanas tivemos momentos mais delicados até antes da pandemia, de ideias, assim, que se procurou divulgar da nossa atuação indevida e incorreta. Em alguns momentos, até declarações bem fortes. Mas nas minhas aulas, eu não tive nenhum reflexo, pelo contrário, a grande maioria só se algum aluno pensou mas não expressou isso [...]. Eu colhi mais apoios. [...] o ensino tem que ser pautado por um debate, por uma formação crítica. E o ensino em si, o conhecimento em si, ele tá mediado pelas opções políticas, ideológicas de qualquer um que aborda qualquer tipo de conhecimento, porque não existe conhecimento neutro. Nesse ponto parece muito claro, e a gente já sabe disso, pelo menos, desde o século XIX [...]. Então, essas ideias de desqualificar o trabalho, elas não tiveram eco na sala de aula dessa forma direta. Como eu te disse, talvez algum impacto conceitual, às vezes. eu lembro de um aluno sair correndo de uma aula, de outra turma e perguntou ‘professor, o nazismo é de esquerda ou de direita? Ou seja, o impacto dessas discussões tão aí, totalmente infundadas, e talvez tenha perguntado pra outro professor de Geografia se a Terra é redonda mesmo ou é plana [...] porque o mundo que a gente tá. Não é de brincar [...].

Ainda com relação a essa questão, o **professor 3** menciona um trabalho final entregue por um estudante:

[...] não desqualificando o que eu trabalhei [...] a redação dele sobre a Revolução Industrial me chamou muito atenção. Argumentando muito favoravelmente às consequências sociais que a gente estava trabalhando da Revolução Industrial. E o referencial dele veio do Instituto Mises¹, um

¹ Instituto Mises Brasil – Instituto Ludwig von Mises ou IMB, que, segundo o site do instituto, é uma “associação voltada à produção e à disseminação de estudos econômicos e de ciências sociais que

instituto de pensamento extremamente liberal e que defende muito cegamente e não faz críticas a esse processo. [...] Não há problema nenhum em discordar do professor [...]. Mas o debate tem que vir a partir de referenciais e quando tu contrapões as coisas, bom, vou ver o que sai desse debate e como é que os argumentos se sustentam ou não. Esses dois momentos que eu me recordo, que mais tem a ver com a tua pergunta, mas diretamente de questionar um trabalho. Como eu te disse, muito mais apoio e o pessoal valorizando a prática docente, a importância do pessoal, dos professores atuarem, discutirem e proporem questões, e abrirem o debate. Foi muito mais favorável do que desfavorável.

Continuando na área das ciências humanas, apresento a fala da **professora 2**, que lecionava Filosofia no CaVG e que recebeu demandas dos alunos e alunas para que abordasse alguns temas:

[...] Então, fala sobre sociedade e aí durante o pouco tempo que eu estive na aula, eu fui questionada. Mas sempre por um lado positivo. Por exemplo, eu estava falando sobre cultura e na primeira aula uma menina levantou a mão e disse assim 'professora, tu pode falar um pouco sobre colorismo?' Então sim, já fui questionada sobre coisas da vida, mas por um lado positivo e não por um lado negativo.

O **professor 4**, que leciona Geografia, percebeu que alguns temas são mais polêmicos e que é preciso reconhecer e trabalhar as percepções e posicionamentos que as/os estudantes trazem para a escola.

[...] Se pegar, por exemplo, conteúdos de 2º ano e 3º ano que vão permeando questões de Geopolítica e aí cai, por exemplo, em modos de produção [...] e aí tu fala em comunismo, tu fala em capitalismo, tu fala em socialismo, tu procura tentar trabalhar questões ideológicas. Isso aí também é um tema polêmico. Interessante porque os alunos têm, embora a gente possa pensar, e olhar os jovens, o que eu acho errado, como se eles não soubessem nada, mas eles têm a percepção de alguma coisa, no tempo deles e na velocidade deles [...]. Eles conseguem captar isso, e trazem de berço muita coisa, outras vão formulando com o passar do tempo. Tem inúmeras visões [...]. Nesse campo aí mesmo das questões ideológicas, sempre aparece um ou outro [...]. É um tema polêmico também que suscita discussões também interessantes.

A **professora 6**, que lecionava Música no CaVG, que representa, aqui, a área de linguagens, não teve questionamentos, mas disse sempre ter estimulado as/os estudantes a pesquisarem sobre o contexto histórico e social no qual algumas músicas foram compostas.

Pelo contrário, às vezes eu que instigo, sempre tento mostrar pra eles que a música, ela também é parte de uma história. E que às vezes tem músicas que vão expressar, a partir de um determinado período, a situação em que

promovam os princípios de livre mercado e de uma sociedade livre". Baseado nos princípios da escola econômica conhecida como escola austríaca, defende a economia de mercado, a propriedade privada e opõe-se a intervenções estatais nos mercados e na sociedade. Disponível em: <https://www.mises.org.br/About.aspx>. Acesso em: 26 abr. 2022.

ela se constitui e é constituída pela sociedade, ou pelo meio e pelo contexto histórico. [...] na verdade sempre busco instigar eles a pesquisarem o contexto.

A **professora 1**, que leciona Informática, respondeu já ter sido questionada, afirmando que aquilo gerou uma situação desconfortável. Nas palavras dela:

[...] Principalmente em época de eleições. A questão de reclamação, sempre a culpa é de governo [...] teve uma ocasião que eu fiz essa justificativa, mas procurei apenas argumentar quais são as responsabilidades de cada órgão, como é que essas coisas funcionam [...] como que a gente pode fiscalizar [...] Aí um aluno se levantou e disse 'ah professora, a senhora é uma comunista' [...] Eu vi que ele ficou brincando, mas depois pelas redes sociais ele fez críticas bem duras, assim, com relação a minha postura. Eu tentei explicar, independente de esquerda ou direita, as coisas funcionavam daquele jeito [...]. Eu vi que eu criei um desconforto. [...] não falei que era errado, mas tentei explicar, numa outra visão. Mas nós não estávamos no conteúdo da disciplina. Então ele achou que não era pra eu ter utilizado aquele momento pra falar sobre [...].

O **professor 7**, de Educação Física, ao responder à questão, buscou relacioná-la com a sua percepção a respeito das origens sociais e econômicas das/os estudantes. Por exemplo, se tiveram acesso a ensino público ou a escolas privadas e o que influenciaria no fato de serem mais politizados(as) e participativos(as) ou não.

Alguns alunos que são mais maduros, tiveram mais uma inserção. Que tiveram melhores oportunidades até chegarem no CAVG, porque eles vêm de diversos locais. [...] o nosso aluno vem muito aluno do interior, de cidades pequenas, Pedra Altas [...] Mas também, a gente tem recebido em alguns cursos como Meio Ambiente [...] ele é mais marcado, mais oportunidades [...] vieram de escolas melhores e famílias com mais condições. Como eles já tiveram essas maiores oportunidades, vêm mais politizados, mais maduros, dialogando, fazendo reflexões. Então a gente consegue abordar. O meu cuidado é entregar as ferramentas, mas não ensinar a forma como tem que pensar. Eles podem ter pensamentos de pró ou contra, ou a favor ou discordar, mas a o que eu faço em sala de aula, tento respeitar todos os pensamentos, mas o que a gente tem que fazer em sala de aula é direcionar a reflexão, que eles se coloquem a pensar, trazer textos, artigos, autores que mostrem pra eles, que por exemplo, que a gente não tem um plano de governo federal. O país não tem um plano.

Respondendo se alguma vez foi questionada pelas/os estudantes quanto à presença de alguns temas ou assuntos, a **professora 5**, que leciona Biologia, respondeu que:

[...] tem vários conteúdos na Biologia, conteúdos mais sociais, que te permitem debates mais aprofundados. Quando estuda bioética, quando vai trabalhar com ética, tem que tá preparado. Porque vem de tudo. [...] e no primeiro ano, a gente tem que trabalhar a origem da vida e o conhecimento científico. Então, quando eu entro na sala, que eu sei que eu vou trabalhar a origem da vida, eu me antecipo, aprendi a me antecipar e dizer 'o que eu

vou mostrar aqui pra vocês, é conhecimento científico, independente de crença, religião, ou do que vocês quiserem pensar, estou mostrando ponto científicos.’ Nunca tive problema. Eles questionam ‘ah, então quer dizer que a gente veio do macaco?’ ‘ah, a gente veio da bactéria”. Não é isso que eu estou dizendo, até porque não existe uma teoria consolidada, existem as mais aceitas. Então, nesse conteúdo específico eu tenho isso. E depois, tem aquelas perguntas assim ‘ah, eu tô fazendo vestuário, pra que eu preciso saber isso?’ Quando a gente trabalha animais invertebrados, por exemplo, poríferos e cnidários. ‘Pra que eu preciso saber isso? Que eu vou fazer com esse conteúdo?’ Isso sim. Mas desses conteúdos mais sociais, vou chamar assim esse campo da Biologia que se trabalha com crença, com individualidade, foram poucos os questionamentos. Eu não me lembro de alguma coisa ter me marcado.

O depoimento da **professora 5** se aproxima muito do que já foi comentado pela **professora 8** com relação à “utilidade” do conhecimento trabalhado em sala de aula, que, por vezes, funciona como argumento para definir o espaço das disciplinas dentro do currículo escolar, na disputa por campo. Em outras, é também o que orienta o desenvolvimento de políticas públicas, buscando dar visibilidade a certos conhecimentos em detrimento de outros, a exemplo das mudanças na BNCC.

O **professor 9**, que leciona Química, respondeu à pergunta, mas a relacionou com a sua falta de experiência no início da carreira. Comentou que *“professor, acho que sou hoje, naquela época, eu fui cobaia”*. E disse que tinha, muitas vezes, dificuldade em explicar os motivos de estarem estudando alguns conteúdos específicos da disciplina que Química.

Alguns comentários apresentados são conhecidos/percebidos por nós que trabalhamos em instituições de ensino técnico e não somos docentes de áreas técnicas. Mesmo que o ensino seja integrado, a tendência da/o estudante é criar uma identidade com o curso e valorizar as disciplinas técnicas. A própria estrutura de áreas já propicia isso. Docentes da formação geral estão vinculados às suas áreas de conhecimento e lecionam em vários cursos técnicos, ao contrário das/os docentes dos cursos técnicos que, em sua grande maioria, estão vinculados somente ao seu curso de origem.

É possível notar uma aceitação melhor das disciplinas da formação geral nos semestres iniciais, em que as/os estudantes ainda não criaram uma identificação com seus cursos. Ao longo dos semestres, quando estão mais integrados/as aos seus cursos e projetos que fazem parte do percurso formativo, nota-se um distanciamento das disciplinas da formação geral. Não é pouco comum perceber que estudantes escolhem aulas da formação geral para se ausentarem e realizarem tarefas de disciplinas técnicas. Essa é a minha experiência como professora no

IFSul, onde passei a lecionar nos cursos integrados após os centros federais serem transformados em institutos federais, através da Lei nº 11.892/2008.

Também corroboro com a percepção das/os professoras/es com relação ao perfil dos cursos e de seus alunos(as). Alguns, por serem mais conservadores, questionam a utilidade dos conhecimentos, por exemplo, de disciplinas da área das humanas. Retomo, aqui, a ideia de campo de Pierre Bourdieu e, também, relaciono com a utilidade atribuída a alguns conhecimentos.

Na dissertação de mestrado, defendida por mim em 2012, apresentei um capítulo denominado “*Pra que serve isso?*” *A racionalidade instrumental da Educação*. Nesse capítulo, discuti a racionalidade instrumental da educação, utilizando, como ponto inicial para a explanação, a obra a **Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo**, do sociólogo alemão Max Weber.

Nessa obra, Weber defende a ideia de que uma doutrina religiosa poderia ter influenciado o desenvolvimento de uma racionalidade que impulsionou o capitalismo no ocidente. Segundo o autor, a racionalidade é uma característica das sociedades modernas e estimula que nossas ações sejam baseadas em cálculos racionais de eficiência, de técnica e de controle, buscando, com isso, certas consequências futuras. O desenvolvimento científico e tecnológico da modernidade, a burocracia e a vida econômica e social são organizadas a partir da lógica dessa racionalidade (WEBER, 2001).

O capitalismo, para Weber, era definido pelo progresso do conhecimento científico². É importante destacar que o autor não tinha um posicionamento totalmente favorável à racionalização, mas reconhecia a sua existência. Entendia que a racionalização poderia dominar todos os espaços da vida dos indivíduos e que isso seria nocivo. A obra “**A ética protestante e o espírito do capitalismo**” e os estudos de Weber sobre Sociologia da Religião causaram grande impacto no meio científico e ainda hoje são referenciais importantes para discutir a relação entre religião e os interesses econômicos em diversos espaços da vida social.

Na pesquisa desenvolvida no mestrado, a racionalidade científica surgiu como uma categoria, pois na análise dos dados, por inúmeras vezes, encontrei questionamentos sobre os motivos de se estudar a Sociologia. Nas postagens

² A ascensão do capitalismo, segundo Weber, deve-se ao desenvolvimento do conhecimento científico e da burocracia, conceito importante na obra do autor, mas que não desenvolverei aqui.

analisadas³, estudantes não entendiam a “utilidade” da Sociologia e de seus conhecimentos. Mais que isso, achavam que ela estaria tirando espaço de outras disciplinas mais “úteis” (MASCARENHAS, 2012).

Essa desqualificação de um conhecimento em detrimento de outros representa muito o que acontece na sociedade, que valoriza a técnica, que estimula a eficiência e a qualidade, buscando o controle e o domínio. E isso também pode ser verificado nas relações dentro da escola.

Ainda que professores e professoras do CaVG tenham percebido e recebido questionamentos com relação aos motivos de terem que estudar certos temas/assuntos ou autores, manifestações favoráveis também foram evidenciadas pelas/os entrevistadas/os. Há resistências com relação a certos conhecimentos, porém, o oposto também ocorre. Alunos(as) que dialogam, buscam debater, posicionar-se e que propõem assuntos, temas para serem debatidos em sala de aula. O posicionamento quanto à resistência a certos conhecimentos ficou evidente a partir das falas analisadas.

No entanto, essas especificidades que reconheci na fala das/os colegas do CaVG, de identificarem diferentes posturas de alunos e alunas de alguns cursos, precisa receber um olhar mais atento. Vivemos um momento político vulnerável:

É fato que as lutas pela definição do que é um bom conhecimento – ou seja – uma boa ciência, um bom ensino, uma boa escola, uma boa universidade – são da própria natureza da atividade intelectual, que nunca se organizou como uma “comunidade” que em tudo concorda. Como a essência da vida intelectual é, justamente, a crítica aberta, estamos sempre imersos em longas e duras controvérsias. Mas é fundamental reconhecer que vivemos, hoje, uma mudança radical nessa dinâmica. Não é mais possível pensar na existência de um “campo acadêmico ou científico” no sentido de uma esfera relativamente autônoma, cujas regras de definição da verdade são amplamente reconhecidas por todos que se engajam nas suas batalhas internas. A disputa extrapolou fronteiras, e se tornou uma guerra em “campo aberto” sem regras pré-estabelecidas. Isso significa que todos os critérios atualmente reconhecidos de certificação e legitimação do conhecimento estão em disputa, e que, portanto, as hierarquias que nós “intelectuais”, aprendemos a reconhecer e a naturalizar estão, elas também, em questão. (CARLOTTO, 2019, p. 124).

Ao mesmo tempo em que as observações realizadas por professores e professoras possam estar refletindo as identidades de certos cursos, resultando em estudantes valorizando somente os conhecimentos ligados à formação técnica, por outro lado, isso também representa a postura de docentes contra docentes,

³ Utilizei, como fonte de dados, comunidades da rede social Orkut, que não existe mais.

buscando reafirmar o seu campo ou espaço como o mais importante na formação – algo que sabemos existir dentro da academia e que também se reflete na educação básica. Contudo, principalmente, pode se converter em meios/vias de entranhar os interesses neoliberais e neoconservadores.

Essas atitudes tanto de estudantes quanto de docentes, de desqualificarem e desvalorizarem conhecimentos de outras áreas no cenário político atual, configuram-se na terceira estratégia mencionada no artigo de Oliveira (2020), de **“instituir o medo e a desconfiança como mecanismo de controle”**. Talvez, não de forma consciente ou intencional, mas uma prática habitual de disputa por valorização de certos conhecimentos em detrimento de outros, colaborando com os objetivos das políticas conservadoras dentro das escolas.

É preciso reconhecer que mesmo com a existência de autonomia com relação às suas disciplinas, verificada a partir da análise das entrevistas, os episódios divulgados e noticiados sobre docentes expostos às ações dos movimentos neoconservadores, com suas vidas invadidas, sofrendo ameaças e desqualificações, podem ter causado impacto nas práticas das/dos entrevistadas/os.

Existe reconhecimento de que certos temas, tais como: modos de produção, processos agrários, ideologia, privatizações, bioética, origem da vida, entre outros mencionados nas entrevistas, de acordo com alguns/mas docentes, precisam ser trabalhados com maior cuidado, uma vez que são suscetíveis a críticas. Sabendo disso, professoras e professores evidenciam que os conteúdos trabalhados em sala de aula fazem parte do conhecimento científico, de teorias consolidadas, produzidas e legitimadas. E que conhecimento científico independe de crenças e religiões e não deveria ter interferência.

Nas falas das/dos docentes, ficou evidente o estímulo à participação, aos debates e aos questionamentos e o acesso a mais de um ponto de vista, característica de quem prioriza a educação crítica. Essa foi uma fala destacada pelo **professor 3**: *“Pelo contrário, eu colhi mais apoios, né, muito mais apoio do que realmente, né, o ensino tem que ser pautado por um debate, por uma forma crítica[...]”*.

Defendo que o fato de possuírem autonomia sobre suas disciplinas e respaldo/apoio da direção é relevante para a docência em tempos de questionamentos, desconfianças e tentativas de desqualificação do trabalho docente.

A última pergunta realizada, nesse bloco de questões, foi se os conhecimentos da(s) disciplina(s) que lecionam poderiam sofrer alguma interferência frente ao atual cenário político brasileiro. A resposta do **professor 9**, que leciona Química, foi mais relacionada à sua preocupação, para que não pareça que ele está se posicionando de forma política e partidária, de como trabalhar assuntos importantes, polêmicos.

[...] hoje a gente fala tanto na questão do desmatamento [...] não tem como tu não associar essas coisas. Eu acho que tem em algum momento, claro, o que eu costumo, é tu ter uma posição. Não sei se às vezes o pessoal diz que é em cima do muro, é uma posição técnica [...]. Porque hoje em dia, um posicionamento em relação a queimadas na Amazônia, isso tem que tomar um cuidado muito grande pra não se tornar uma coisa político-partidária [...]. É o meu receio. Nunca fiz parte de nenhum grupo filiado a partido e nem a nada, porque eu acho que a profissão sala de aula eu posso ter minhas opções político-partidárias, mas não posso fazer a cabeça do meu aluno.

A **professora 5**, de Biologia, confirmou a possibilidade de interferências. Lembrou de quando lecionou numa escola privada de orientação religiosa e citou exemplos:

Acho sim! Tirar a origem da vida, por exemplo, que nem nos Estados Unidos, que não se estuda darwinismo. Com certeza! O criacionismo. Essa escola que eu te falei, eu podia trabalhar de forma comparativa, mas eu tinha que enfatizar que era o criacionismo [...]. Agora mesmo, a gente tem que esperar o pós pandêmico, mas eu tenho certeza que virá, se esse governo, tomara que não permaneça, alguma coisa sobre vacina, sobre a implantação dos chips. Virá! Vai ter de alguma forma esse cerceamento, com certeza.

A **professora 6**, que lecionava Música, reconheceu não ter pensado a respeito, mas admitiu que essa possibilidade existe, visto que isso já ocorreu no passado no Brasil. Segunda a professora de Música:

Pra te ser sincera, não pensei sobre isso. Claro que a gente teve aí no Brasil um período que de certa forma foi limitador em alguns aspectos. Não pensei, assim, exatamente nisso [...] eu acredito que não. Até o momento eu acredito que não. Mas, não pensei por esse lado.

O **professor 4**, que lecionava Geografia, não percebeu ainda interferências, mas reconheceu, em algumas prioridades do governo atual, a existência de uma tendência mais limitante e utilitária do conhecimento.

Até então eu não percebi, mas eu acho que sim. Vou te falar francamente, no sentido de divisão deste governo particularmente, que ele foca em algumas prioridades, que a meu ver, buscam uma certa limitação nas questões educacionais, num sentido de um olhar que foi sendo construído com o passar dos anos. Não estou dizendo que é melhor ou pior, mas um

olhar que foi construído no decorrer dos anos que foi sempre de ampliar um olhar, de ter uma visão do todo, de conseguir entender as relações, as conexões, que é uma visão muito mais a meu ver também, e a própria ciência explica, e os estudos colocam isso, que está muito mais próxima do cérebro da gente. Que na verdade, a gente absorve tudo ao mesmo tempo tenta ver que conexão elas têm. [...] E no momento atual, há uma perspectiva meio limitante, de colocar as coisas cada vez mais encaixotadas, cada vez mais numa visão produtivista, [...] uma visão muito mais do desempenho. E isso aí, acho que não é bom [...] não é um desempenho no sentido de evolução, é um desempenho no sentido limitante. O que se precisa pra agora e não é assim.

A **professora 2**, que lecionava Filosofia, admitiu que existe a possibilidade de interferência nos conteúdos, autores e temas discutidos na disciplina.

Sim, porque quem faz o currículo [...] Então pode ser, sim, que venha alguma determinação que a gente deixe de falar sobre Marx, por exemplo, na Filosofia ou deixe de fazer uma discussão da bioética, que é muito importante, que é a questão do aborto.

Da mesma forma, a **professora 8** disse que os conhecimentos da disciplina de Sociologia poderão sofrer com o atual cenário político brasileiro.

Eu acho que pode sim. Infelizmente, eu acho que pode, porque nós estamos aí num governo conservador. E acho que nós já estamos sofrendo, principalmente dentro do ensino técnico também, onde eles consideram as disciplinas de Ciências Humanas desnecessárias em detrimento as disciplinas do ensino técnico. Então, com certeza a gente vai sentir consequências sérias dentro da disciplina. Infelizmente vamos.

O **professor 3**, que lecionava História, reconheceu que houve um período mais crítico com relação à atuação de movimentos neoconservadores, a exemplo do Escola sem Partido. Nas palavras dele:

[...] teve momentos mais intensos [...]. Aquele movimento da Escola sem Partido, [...] parece que agora tá mais adormecido, mas chegou a ganhar muita repercussão [...] que tem a ver sobre as questões de gênero e questões políticas [...] As coisas tão juntas, tu sabe muito bem o que que é esse movimento [...] E chegou a gerar debates, na sala de aula [...] eu não vi nenhuma fala, de fato contundente, na minha sala de aula apoiando esse tipo de ideia assim, de cerceamento do debate, da ideia de que existia uma visão ideológica subjacente [...] que passava junto às discussões na área de Humanas, [...] essa peste aos professores das Humanas, não pegou, lá na sala. [...] Daqui a pouco ter uma visão uma um pouco mais conservadora, outra menos, mas não há problema nenhum que isso exista. Ninguém quer transformar a sala de aula num padrão político, ideológico, religioso. Mas essa desqualificação ao trabalho docente eu não vi mesmo. Eu já vi colegas meus falando que houve coisas pesadas em algumas escolas, de alguns locais. No CaVG eu não vi isso.

A **professora 1**, que lecionava a disciplina de Informática, respondeu que, quanto aos conteúdos, não acha que sofrerão interferências, mas, talvez, ofertem a disciplina somente a distância.

Por último, a percepção do **professor 7** quanto à possibilidade ou não de interferência na disciplina de educação física frente ao cenário político brasileiro:

Até então não chegou na ponta. A gente escuta muita coisa, lê muita coisa, [...] Mas de fato, essa mudança de governo nas minhas práticas, ainda não bateram na ponta. Eu não tive nenhuma mudança obrigatória ou necessária pela mudança de governo. Não sei se isso vai acontecer e não sei se essa reforma do ensino médio se isso vai conseguir se concretizar. Apesar de ser lei, tá ali na legislação e tal. Mas não sei se isso vai chegar na ponta. Mas acho que se chegar na ponta, e se a gente for instruído a fazer conforme a legislação, se a gente não conseguir brigar e a Educação Física não for ouvida, acho que as nossas práticas, nossa carga horária, práticas, forma de ensinar, acho que a gente vá sofrer alguns ajustes aí sim.

O **professor 7** mencionou a possibilidade de resistência por parte do professorado se vierem a ser prejudicados frente às mudanças propostas pelo governo.

É possível notar que a grande maioria das/os entrevistadas/os consideram a possibilidade de interferência nos conhecimentos pertinentes às suas disciplinas, por conta do cenário político brasileiro. Em alguns casos, as disciplinas abordam temas, conteúdos e autores passíveis de críticas, desqualificações, pois se chocam com as visões de mundo e de vida defendidos pelos movimentos neoconservadores, **refletidos** nas posturas e nas decisões do atual governo federal.

Temas como darwinismo, vacinas, chips, gênero, bioética, aborto, desmatamento e autores como Karl Marx foram citados nas falas, como os que poderão sair dos programas disciplinares ou serem trabalhados com maior dificuldade. Um professor mencionou o receio de ser associado a algum posicionamento político/partidário ao trabalhar, por exemplo, o tema sobre desmatamento.

O fato é que as ações iniciadas e estimuladas pelos movimentos neoconservadores corroboraram certas ideias, valores e respaldaram críticas, ao que muitos entendem ser posicionamento ideológico de docentes que, na verdade, estão cumprindo seus papéis. Os objetos de estudo de alguns conhecimentos científicos que fazem parte das disciplinas escolares, em alguns casos, chocam-se com os ideários neoconservadores e neoliberais. O que é discutido e reconhecido dentro do meio científico passa a ser visto como opinião pessoal ou desqualificado como sem fundamentação. O conhecimento científico passa a ser validado, **se** ele não restringir ou criticar aspectos do mercado, da produção industrial ou agrária, por

exemplo. O estudo sobre o meio ambiente e as relações sociais também segue a mesma lógica.

Ainda é mais difícil trabalhar com temas relacionados à sexualidade ou religiões. Há uma grande preocupação com relação ao comportamento, atitudes e opiniões dos jovens associados aos espaços ou a aprendizagens oportunizadas pela escola (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Surge, então, a possibilidade de culpabilização dos docentes, por permitirem que certas atitudes/situações ocorram dentro da escola ou por não proporcionarem a educação que supõem ser a ideal.

O educador Moacir Gadotti, no artigo **“A escola cidadã frente ao ‘Escola sem partido’”**, diz que:

O papel do professor não pode ser o de um pregador, de um doutrinador. A escola deve ser livre. O ensino deve ser plural. Pluralismo não significa não ter nenhuma opinião, não tomar partido. Significa ter um ponto de vista e dialogar com outros pontos de vista. Quanto mais reflexão crítica, mais se torna possível o equilíbrio e a pluralidade de opiniões. (GADOTTI, 2016, p. 156).

Mesmo as professoras e professores que não demonstraram preocupação com relação à possibilidade de interferência nas suas disciplinas, por conta do cenário político atual, admitiram que isso pode acontecer, exatamente pelos discursos difundidos por aliados/as ou por componentes do governo federal.

Dessa forma, é possível sustentar que as professoras e professores que fizeram parte deste estudo admitem a possibilidade dos conhecimentos que fazem parte das suas disciplinas sofrerem interferências por conta do cenário político brasileiro, ainda que a grande maioria das/os entrevistadas/os não tenha presenciado ações efetivas dos movimentos neoconservadores em suas salas de aula.

Essas interferências não estão relacionadas à relação existente entre docentes e a direção do câmpus ou, ainda, ao relacionamento entre estudantes e professorado, mas por conta de inúmeras frentes que estão buscando modificar vários aspectos do sistema educacional brasileiro: as reformas educacionais, a exemplo da BNCC; a legalização do *homeschooling* e o que isso representa para o papel da educação e das/dos professoras/es; as parcerias público/privada que se espalham pelas redes públicas federais, estaduais e municipais; a militarização de escolas públicas; a retirada de temas/assuntos essenciais às pautas identitárias e

ambientais da BNCC; e a possibilidade de censura de quem as mantêm nas salas de aulas.

Ao proporcionar uma educação crítica, abordando temas essenciais à preservação da vida em seus mais variados aspectos – problematizando questões ambientais, de saúde, de gênero e étnico-raciais, relacionadas à economia e de justiça e reconhecimento –, docentes estão expostos/os às ações dos que consideram que tais assuntos não são relevantes ou abalam suas visões de mundo.

Discutir a realidade brasileira é visto pelos movimentos neoconservadores como “doutrinação ideológica”. No entanto, a superação dos problemas existentes passa pelo reconhecimento de suas existências, previsto na Constituição Federal, documento que rege o Estado brasileiro e que afirma a democracia como forma de governo. Desconsiderar os princípios democráticos ali firmados é negar qualquer tipo de direito que nos protege como cidadãos.

É verdade que visões opostas a respeito desses temas sempre existiram, mas a possibilidade de diálogo, até pouco tempo, também. Quando certas visões limitadoras, intolerantes e negacionistas de conhecimentos validados mundialmente estão associadas ao poder e por meio dele tentam fazer valer seus ideais, perdemos, pouco a pouco, o que, durante séculos, décadas e anos conquistamos. Perdemos como professores, perdemos como estudantes, perdemos como cidadãos, perdemos como seres humanos.

7 O papel da educação na sociedade democrática na perspectiva das/os entrevistadas/os

Neste capítulo, buscarei expor as ideias das/os entrevistadas/os com relação ao papel da educação na sociedade democrática, última pergunta realizada nas entrevistas.

As professoras e professores manifestaram, de diferentes formas, a importância da educação como meio de compreender o funcionamento da sociedade e, também, de superação dos problemas existentes.

A **professora 1** evidenciou a importância da superação da educação tecnicista, “[...] A gente tá numa era que não é só apertar parafuso [...] a gente precisa conhecer os aspectos políticos, a gente precisa conhecer diferentes opiniões para conseguir formar a nossa”. Ainda defendeu de que muitas vezes a sala de aula é o único espaço onde a/o aluna/o poderá encontrar uma discussão com argumentos que permitirão o desenvolvimento de um pensamento autônomo. Relaciono a ideia de autonomia à de emancipação encontrada em Adorno (2020). Segundo ele, emancipação envolve a ideia de esclarecimento, do poder de compreensão e, então, de decisão dos cidadãos numa sociedade democrática. Para Adorno (2020, p. 185), “a exigência de emancipação parece ser evidente numa democracia”.

Tanto a **professora 2** quanto o **professor 3** mencionaram que a educação na sociedade democrática deve incentivar a pluralidade de ideias e o pensamento crítico e que a escola é o lugar com propriedade para isso. Cito as falas de ambos:

[...] a educação numa sociedade democrática, ela tem o papel de trazer formas de pensamento e também de despertar um espírito crítico, [...] tu és um cidadão do mundo e está imerso nesse mundo, então tu precisa estar atento e com o teu olhar. Acho que esse que é o papel da educação. Despertar no aluno o olhar para coisas do mundo. E aí, aos poucos ir afinando e mostrando as possibilidades de olhar, tipo, eu vou botar um óculos rosa, um óculos laranja e assim por diante.

[...] a ideia da consciência histórica, o que que é isso afinal de contas... E falam um pouco dessa ideia da... da... de se situar no tempo, a ideia de reconstruir... construir e reconstruir as identidades, né... a ideia de se perceber num ambiente plural, a ideia de entender outras formas de vida e de valores... a ideia de perceber que o presente, ele não aconteceu por nada, foram possibilidades, caminhos e opções que construíram... e o futuro também trilhará esse mesmo caminho... Ou seja, às vezes questões que todo mundo se propõe, de alguma forma, entender um pouco dessa linha da vida e das gerações, mas que a escola tem mais propriedade.

Relaciono a fala do **professor 3** com o conhecimento sociológico trabalhado em sala de aula, que, por vezes, é tomado como algo banal e que não deveria ser discutido, pois *“faz parte da vida”*. Ideia similar ao que foi mencionado pela **professora 8** no capítulo anterior, ao dizer que alguns colegas argumentavam que discutir política qualquer um pode fazer e não precisa de disciplina para isso, justificando, assim, a diminuição de carga-horária de alguns conhecimentos da área das humanas.

A educação é o espaço para a construção de saberes: tanto os construídos pela sociedade para compreender vários aspectos da vida, representados pelos mais variados conhecimentos, quanto o conhecimento sobre a vida em sociedade através de várias disciplinas e seus saberes sistematizados. O “valor” que se dá a esses conhecimentos deriva do “valor” que eles têm na/para sociedade. Segundo Apple (2004), se referindo às escolas como aparato cultural:

[...] Elas são mecanismos fundamentais na determinação do que tem valor socialmente como um “conhecimento legítimo” e o que é visto meramente como “popular”. Em seu papel de definir, em grande parte, o que é considerado conhecimento legítimo, elas também participam do processo em que alguns ganham *status* e outros se mantêm sem reconhecimento e minimizados. [...] Portanto, aqui também escolas estão no centro de lutas sobre uma política de reconhecimento, raça/etnia, classe, gênero, sexualidade, habilidade, religião e outras dinâmicas de poder. (APPLE, 2017b, p. 44).

A valorização da pluralidade de ideias com fundamentação e o desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo são atribuições da educação numa sociedade democrática, segundo os **professores 1, 2 e 3**.

Para o **professor 4**, o desenvolvimento da ideia de cidadania e de pertencimento faz parte da educação numa sociedade democrática. Algo que tem relação com o que foi mencionado pelas **professoras 1 e 2** e pelo **professor 3**, mas com um significado que penso ser vital em tempos de tentativas de fragilização da democracia ou a “desdemocratização” (BROWN, 2006), o de pertencimento.

Nas palavras do **professor 4**:

[...] na verdade eu acho que em todas as sociedades, em qualquer regime político, mas assim, no Estado democrático a educação é fundamental. Ela vai atualizar o contexto social, no sentido informacional. No sentido de compreensão do que um determinado sujeito é dentro de uma determinada realidade. A educação é fundamental para te construir como sujeito. Como elemento importante daquele estado democrático. Porque a perspectiva democrática, ela te insere, ou tenta pelo menos, te colocar como elemento participante. [...] a educação vai de dar ferramentas para tu ser um sujeito

participante, de todo processo. Ela não vai te deixar alienado. No estado democrático ela vai fazer tu enxergar, tu pensar e agir.

A ideia de pertencimento, da educação como meio de formação para a participação, está inserida na concepção de educação numa sociedade democrática, segundo o **professor 4**. É a educação como sendo o lugar de construção de identidades (APPLE, 2017b). Essa contribuição do **professor 4** fez com que eu buscasse compreender os motivos pelos quais muitos/as estudantes saem de escolas públicas com posicionamentos que muitas vezes são contraditórios aos de uma sociedade democrática.

Tenho consciência que a escola não é o único espaço de formação de identidades e de opiniões, mas sei, também, que ainda é um lugar que ocupa muito tempo e importância na vida de crianças e jovens. Então, me pergunto **se** e **como**, de alguma forma, estamos colaborando com esse cenário de desvalorização dos preceitos democráticos.

A **professora 5**, assim como as **professoras 1 e 2** e o **professor 3**, mencionou que a educação numa sociedade democrática deve estimular o pensamento crítico e valorizar diferentes formas de pensar. Aqui, a **professora 5** relaciona as diferentes formas de pensar a questão de gênero associadas às formas que a sociedade concebe o “ser” menina e o “ser” menino. Digo isso, pois ao responder a essa pergunta, a **professora 5** relatou um episódio vivido pela sua filha no colégio onde estuda e contou que ela gosta de jogar futebol e sua cor preferida é laranja, não rosa, como a maioria das meninas da idade dela. A **professora 5** enfatizou a importância do respeito às diferentes opiniões e de ser, numa educação que faz parte de um Estado democrático.

Flávia Biroli (2018, p. 92), no capítulo “Família e Maternidade” do livro “**Gênero e desigualdades: limites da democracia no Brasil**”, aponta que para discutirmos sobre família é necessário levar em consideração duas dimensões: a dos *controles* e a dos *privilégios*. O controle sobre os corpos, a normalização das formas de relações aceitas, do que se espera/aceita da maternidade, do ser mulher e ser homem (e somente isso...). Não se contempla e muito menos se aceita diferentes formas de ser e de se relacionar.

A dimensão do controle se conecta a dos privilégios associados a gênero e sexualidade. Dessa forma, a esfera moral da sociedade ou dos fatos sociais

influencia diretamente em leis, políticas públicas (ou a inexistência delas), normas que produzem efeitos e manifestam o controle e os privilégios.

Os padrões valorizados e aceitáveis das relações sexuais, familiares e afetivas são definidos em dados contexto sociocultural, assim como a legislação sobre família, sexualidade e reprodução. Geradas em contextos específicos de cultura, as leis também atuam sobre eles, colaborando para manter ou transformar valores e instituições. (BIROLI, 2018, p. 147).

Discutir o controle e os privilégios associados a questões de gênero e sexualidade dentro de um Estado democrático é trazer à tona os limites da democracia no que diz respeito às igualdades e respeito às identidades. E isso, somado ao crescimento de movimentos neoconservadores, acentua ainda mais uma problemática já existente. Isso porque as ações desses movimentos tornam evidentes o que em alguns momentos da nossa história ficou “escamoteado”, mas sempre esteve presente em nossa sociedade. Só precisava de um cenário propício para se manifestar.

A **professora 6**, que lecionava Música no CaVG, da mesma forma que o **professor 3**, associou o papel da educação numa sociedade democrática à formação para a cidadania e participação política. Destacou, também, a necessidade do entendimento sobre o contexto histórico para que isso aconteça. Nas suas palavras:

[...] Eu acredito que é trazer uma base de ensino para que haja um entendimento claro de conteúdos históricos e de conhecimentos específicos para os cidadãos. [...] ela vem como essa base de ensino [...] para auxiliar o cidadão, para que desenvolva cognitivamente diferentes aspectos e em diferentes áreas [...] para que ele também saiba se manifestar, se expressar. Eu vejo a educação... ela é uma base importante na vida de uma sociedade.

Retomo, aqui, as finalidades da educação segundo Sacristán (2001), já mencionado neste estudo, principalmente a da educação como alicerce para a democracia. Ao mesmo tempo em que buscamos numa sociedade democrática, através do processo educacional, o desenvolvimento dos sujeitos, almeja-se com isso a formação deles para a participação da vida em sociedade. Isso numa sociedade democrática é um princípio e também uma finalidade. Formamos cidadãos que deverão não só participar, mas aperfeiçoar e garantir a continuidade do sistema democrático.

Acredito ser importante destacar a ideia de que a educação numa sociedade democrática deva ter a função de formar cidadãos, desenvolver o senso crítico ou a conscientização, como apontado pela **professora 8**:

[...] é a conscientização! Existem várias relações na sociedade de poder, e no caso, a importância dos alunos entenderem que a sociedade se transforma no momento que a gente aprende debate, tem pensamentos diversos.

Por que defendo ser isso importante? Mesmo que na LDB conste como um dos princípios da educação brasileira o desenvolvimento das/os estudantes para o exercício da cidadania (BRASIL, 2002), dado os acontecimentos políticos que estamos vivenciando de alguns anos até o presente momento, parece-me apropriado e necessário reiterar a necessidade de defendermos os fundamentos democráticos.

bell hooks (2020), em seu livro **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**, expõe o fato de que muitos/as jovens entendem a democracia como algo “dado”, “natural”. Sem entender que o fato de vivermos num sistema democrático envolveu e envolve lutas e que a sua continuidade depende de que a sociedade entenda a sua importância para as nossas vidas como indivíduos e coletividade.

A autora ainda menciona um fator muito importante: de que por vezes vislumbramos a ameaça à democracia como algo vindo de fora, do exterior ao território. Sem compreendermos que talvez a ameaça possa estar sendo maquinada entre nossos pares, por indivíduos que se beneficiam dos direitos previstos no sistema democrático. hooks (2020) narra a luta pela continuidade dos valores democráticos na sociedade estadunidense, que, similar ao que ocorre no Brasil, enfrenta os interesses neoliberais e neoconservadores, com grupos que enxergam muitos dos princípios democráticos como obstáculos aos seus objetivos. Dessa forma, a autora assegura o quanto necessitamos da educação como meio de propagar e perpetuar o Estado democrático.

Ao se referir aos educadores estadunidenses, ela defende que:

Agora, mais do que nunca em nossa nação, precisamos que educadores transformem as escolas em espaços onde as condições para a consciência democrática possam se estabelecer e florescer. Em nossa nação, os sistemas educacionais têm sido o principal espaço onde liberdade de expressão, divergências e opiniões plurais são valorizadas na teoria e na prática. (HOOKS, 2020, p. 44).

Assim como hooks (2020), acredito na importância que a educação tem para uma sociedade democrática, mas não qualquer tipo de educação, e sim daquela comprometida com o desenvolvimento do senso crítico, da emancipação e autonomia das/os estudantes. Ou, ainda, a educação que possibilita aos sujeitos entenderem o processo histórico-econômico-social-cultural no qual estão inseridos, que não separe educação cidadã de formação para o trabalho, mas que, diferentemente, entenda que uma está vinculada a outra, ou melhor: uma necessita a outra, e que respeite a diversidade de identidades e de opiniões. Educar para cidadania é educar para defender os valores democráticos e, dessa forma, assegurar a permanência desse sistema.

Dando continuidade às contribuições das/os entrevistadas/os, o **professor 7**, para responder a essa questão, relaciona com o seu círculo de amizade que fez durante o tempo que serviu ao exército. Segundo ele, a grande maioria dos seus amigos teve oportunidade de estudar. Apenas um não gostava de estudar e por ser menos instruído, segundo o **professor 7**, parece estar mais suscetível a propagação de notícias falsas, de opiniões extremistas.

Para o **professor 7**, a educação permite “*se colocar na sociedade... se inserirem no lugar onde eles quiserem*”. Ele associa muito da sua experiência no esporte para vincular o quanto o fato de as/os estudantes terem acesso à escola pública e ao esporte possibilitou que ampliassem suas possibilidades de vida, de perspectivas e de visão de mundo, da mesma forma que teve ao estudar.

Por último, apresento a opinião do **professor 9**, que ao responder sobre o papel da educação numa sociedade democrática disse ser ela fundamental e questiona o que se faz para mudar os problemas que temos. Nas palavras dele:

[...] não existe uma maneira de tu melhorar esse país com tantos problemas... entra governante, sai governante e a gente fica sempre lutando por uma melhor qualidade da educação. Eu acho que educar é um ato político, não tem como a gente desvincular isso aí. Mas o problema é que hoje está se confundindo com ato político-partidário. Então é aquela falácia toda que diz que a educação é importante, mas a gente está fazendo para que isso possa mudar?.

O **professor 9** argumenta sobre a importância que a educação teve em diferentes governos. Durante a entrevista, ele demonstrou preocupação com a sala de aula, muitas vezes, ser espaço para exposição de posicionamentos que possam ser entendidos como político-partidários, a exemplo de quando foi perguntado sobre a sua disciplina poder sofrer interferência por conta do cenário político brasileiro,

respondendo que: *“porque hoje em dia um posicionamento em relação às queimadas na Amazônia, isso tu tem que tomar cuidado muito grande para não se tornar uma coisa político-partidária”*.

Por fim, o que foi possível apreender com relação as contribuições das/os entrevistadas/os sobre o papel da educação para a sociedade democrática é de que aquela se converte numa ferramenta para a formação de indivíduos que possam, a partir do processo educacional, desenvolver a criticidade e, com isso, emanciparem-se como cidadãos, garantindo assim a continuidade do sistema democrático.

Não tenho dúvidas da importância da educação para a emancipação dos indivíduos e para a vida em sociedade. Da mesma forma que hooks (2020), acredito ser necessário que se eduque para a vida numa sociedade democrática, com a finalidade de defender e dar continuidade aos seus princípios.

Uma sociedade que não lembra/valoriza as lutas, os embates, as resistências, tende a esquecê-las, quebrando, dessa forma, com o processo histórico-crítico de compreensão do passado, do presente e de possibilidades de mudanças do futuro. A cidadania é algo a ser ensinado e a democracia é um sistema político que inclui valores que precisam ser reconhecidos e defendidos.

8 Considerações finais

Este estudo propôs problematizar se professoras e professores reconhecem as tentativas de controle e de criminalização docente estimuladas pelos discursos de grupos neoconservadores e se tais discursos produzem impactos sobre o trabalho docente, no Campus CaVG do IFSUL.

Para tanto, esta pesquisa contou com o objetivo principal, que foi o de analisar se os movimentos neoconservadores produziram mudanças nas professoras e professores no que diz respeito à autonomia docente. A partir disso, buscou-se averiguar se o professorado percebe se as disciplinas que lecionam estão sendo afetadas pelas ações dos movimentos neoconservadores e de que forma(s); e se o trabalho docente enfrenta implicações a partir dos discursos disseminados por esses movimentos com relação às metodologias de ensino, aos conteúdos, aos procedimentos didáticos e ao material didático, e quais seriam essas implicações. Também, buscou-se refletir sobre o papel da educação na sociedade democrática.

Como mencionei no início deste estudo, nos últimos anos identifiquei um movimento diferente com relação a como as/os estudantes percebem o que é estudado na disciplina de Sociologia. Presenciei a defesa de retirada de direitos, apoio a cobranças de universidades públicas, ofensas ao funcionalismo público, bem como insinuações machistas e misóginas vindas de alunas/os que estavam, por direito, usufruindo de uma vaga numa escola pública. Situações que, até então, não tinha vivenciado e que me estimularam a buscar as suas origens.

A cada dia se tornava mais difícil lecionar certos conteúdos e autores ou até mesmo utilizar alguns exemplos usados para articular conhecimentos específicos com a realidade social. Percebi que essa situação não estava, necessariamente, associada às disciplinas das áreas de humanas, a exemplo da Sociologia, mas a docentes que buscavam, através dos seus espaços nas salas de aula, debater problemas existentes na sociedade. A postura dessas/es docentes relacionei com a educação crítica, pedagogia crítica e pedagogia engajada (APPLE; AU; GANDIN, 2010; HOOKS, 2017, 2020), pois são docentes que compreendem a educação crítica como um princípio essencial à manutenção das sociedades democráticas, estimulando o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia (FREIRE, 1996) e da emancipação dos indivíduos (ADORNO, 2020).

Todavia, isso só é possível se educadoras e educadores tiverem autonomia, algo construído coletivamente, resultante dos saberes específicos da docência (TARDIF, 2002), da formação e do trabalho docente. É o que permite com que possamos fazer o que estamos aptos/competentes a desenvolver, ao exercício da docência. A autonomia docente é fundamental para o trabalho docente, porquanto autoriza aos professores e às professoras o espaço de suas competências: o da docência (CONTRERAS, 2012).

A autonomia docente defendida por esta tese está vinculada à educação crítica e à convicção de que a educação deve proporcionar possibilidades de produção de conhecimentos, de criação de espaços participativos (HOOKS, 2017, p. 27; FREIRE, 1996), para que sejam partilhados e oportunizem a emancipação dos sujeitos.

Assim, para atender ao problema que deu origem a este estudo, foi necessário compreender as forças presentes no cenário político brasileiro, que vêm causando modificações em vários espaços, entre eles, na educação, principalmente enfraquecendo, em vários aspectos, o sistema democrático.

Presenciamos, no Brasil, a exemplo de outros países, a aliança neoliberal e neoconservadora, que associa interesses de mercado às concepções regressistas com relação à função do Estado, da educação, impondo suas visões sobre família e religião. Testemunhamos a diminuição de direitos trabalhistas e previdenciários; o aumento de tributações para a classe média; o enxugamento da máquina pública; e, conseqüentemente, de investimentos em áreas como a educação, saúde e meio ambiente, entre outras situações que representam os avanços neoliberais. Assistimos pelos meios de comunicação o aumento de crimes contra mulheres, LGBTQIA+, homens e mulheres pretas e indígenas.

Nas escolas, sentimos, dia após dia, as inúmeras tentativas de controle que representam os interesses neoconservadores e neoliberais: a forma como a BNCC se apresenta; a desvalorização das carreiras docentes; cortes orçamentários; PEC congelando os gastos públicos por 20 anos; falta de concursos públicos; avaliações de índices educacionais que imputam ao professorado o desempenho escolar do discente, sem levar em consideração a responsabilidade do Estado; o estímulo ao cerceamento de docentes pelos/as estudantes e seus familiares, fomentando denúncias e para que sejam enquadrados na ideia de “doutrinação ideológica”; os avanços da educação domiciliar na perspectiva de substituir a educação escolar,

buscando, com isso, limitar ao estudante o acesso a certas informações e relações que os pais acreditam não serem “apropriadas”; por fim, o aumento da militarização de escolas públicas, como meio de escamotear problemas sociais/econômicos de algumas localidades. Essas são algumas das situações que conhecemos mais de perto, num espaço de tempo não muito extenso.

Tudo isso associado ao que acredito ser o mais preocupante: as inúmeras tentativas de desqualificação e de enfraquecimento do que possuímos de mais importante como país: o sistema democrático. Tenho consciência do quanto nosso sistema democrático é incompleto e possui falhas que, muitas vezes, dizem respeito ao processo de formação da cultura de uma sociedade e, conseqüentemente, do que entendemos ser o nosso papel enquanto cidadãos. Ainda assim, a democracia é um valor a ser defendido e reconhecido.

Há algum tempo, comprei para a minha filha, hoje com 7 anos, o livro “A democracia pode ser assim”, da **Coleção Livros para o Amanhã**. Esse livro faz parte de uma série de quatro obras destinadas a jovens e a crianças e foi publicado entre 1977 e 1978, na Espanha, pouco após a morte do ditador Francisco Franco. A Espanha se reencontrava com a democracia e o livro em questão tinha o objetivo de explicar aos jovens e crianças, de maneira bem simples, os valores democráticos e a forma de preservá-los.

O final do livro traz, em palavras, o sentimento que tenho, frequentemente, ao assistir a tudo que estamos vivendo, de forma muito simples. É preciso lembrar que foi escrito para que jovens e crianças pudessem compreender algo complexo, que muitas vezes não enxergamos/entendemos e, ao mesmo tempo, é fundamental para a vida em sociedade:

[...] a democracia pode ser comparada a um jogo. Só que não é um jogo no qual uns ganham e outros perdem, é um jogo em que todos ganham. Ganham o quê? Ganham algo a que muitas vezes não damos valor, mas de que sentimos muita falta quando perdemos: a liberdade de escolher como deve ser o mundo em que queremos viver e o que podemos fazer para compartilhá-lo de forma pacífica e amigável com todos os nossos vizinhos. A democracia não é uma coisa da qual só os políticos devem se ocupar, nem algo que se conquista e pronto. Com as decisões que os cidadãos tomam livremente, os países podem aumentar e melhorar o nível de qualidade de sua democracia. (EQUIPO PLANTEL, 2015, p. 45).

Enfraquecer o sistema democrático é extremamente perigoso e, mais ainda, não discutir/relembrar o período em que nos foi tirado o direito de viver num Estado democrático (REIS, 2019). Isso dá margem para interpretações equivocadas e/ou

interesses escusos. Talvez tenha faltado a nós, como nação, reconhecer o que levou ao fim da ditadura no Brasil: uma série de negociações e trocas. Não foi, totalmente, uma conquista advinda de lutas, algo conquistado pelo povo que saiu às ruas, levando ao fim de um longo período de supressão de direitos.

Como uma notícia ruim que, ao ser veiculada, choca, causa discussões, indignações e, com o passar do tempo, é esquecida ou esmorecida, a ditadura brasileira se tornou essa ideia no imaginário de muitas/os brasileiras/os. Algo que aconteceu há muito tempo e que, “talvez”, não tenha sido “tão ruim”.

Buscando, entre outros objetivos aqui expostos, entender se a educação vem sofrendo influências dos movimentos neoconservadores e, em caso positivo, como, ressalto que foi possível constatar que sim e de diversas formas que talvez sejam mais difíceis de identificar e resistir.

Mencionei, ao longo desta pesquisa, várias “frentes” defendidas pelos movimentos neoconservadores. Ramificações que defendem diferentes ideais, mas que, ao olharmos mais de perto, estão relacionadas entre si e buscam espalhar e sedimentar as concepções neoconservadoras na educação: Escola sem Partido, educação domiciliar, militarização de escolas públicas, BNCC.

Com relação ao Escola sem Partido, algumas considerações são necessárias: estimula o movimento, a fiscalização e a criminalização docente e, embora não esteja formalizado oficialmente, desencadeou uma relação de desconfiança entre as/os envolvidas/os no processo educacional.

O ESP paira sobre nós, professoras e professores comprometidas/os com uma educação crítica, e desconfio que, em alguns casos, não há necessidade desse comprometimento, pois basta fazermos o trabalho esperado de uma/um docente, que ao lecionarmos alguns conteúdos que não são aceitos pelos/as defensores/as dos ideais neoconservadores/as, infalivelmente, seremos rotulado/as como doutrinadores/as. A sensação de insegurança e, mais do que nunca, a necessidade de saber escolher as palavras e os exemplos utilizados em sala de aula – para além da preocupação pedagógica – passou a ser, em muitos casos, uma situação de autofiscalização ou autocensura.

Não há mais necessidade de formalizar o ESP. Os seus ideais já se espalharam pela sociedade e ecoam onde encontram concordância com os seus valores. Por mais que as propostas baseadas nas convicções defendidas pelo ESP sejam inconstitucionais, além de falaciosas, a começar pela ideia de neutralidade

pregada por um projeto repleto de ideologias e de intencionalidades, o que produzem, na vida de professoras e professores, é um prejuízo enorme, sem falar o que produz na educação e, conseqüentemente, na sociedade.

Um país que não discute os seus problemas tende a normalizar o que deve ser superado, tais como discriminações sociais, étnico-raciais, de gênero, de classe e de orientação sexual (CARA, 2019).

A análise de dados realizada neste estudo possibilitou algumas considerações com relação ao problema e aos objetivos propostos.

A respeito do objetivo geral, a análise dos depoimentos das/os docentes do CaVG permitiu compreender que não ocorreram mudanças significativas no trabalho docente por conta das ações dos movimentos neoconservadores. Portanto, não interferiu, significativamente, na autonomia docente. Alguns professores e professoras mencionaram ter conhecimento de eventos envolvendo o ESP, mas em nenhum momento reconheceram que de alguma forma esse movimento poderia estar interferido em seu trabalho docente.

Com relação ao objetivo de averiguar se o professorado percebe se as disciplinas que lecionam estão sendo afetadas pelas ações dos movimentos neoconservadores e de que forma(s), ficou perceptível que entendem que não existe, até o momento, grandes interferências. Embora tenham mencionado as modificações previstas pela BNCC e, também, manifestações isoladas de estudantes com “compreensões” diferentes com relação a certos acontecimentos históricos, no que diz respeito aos conteúdos, recortes e enfoques trabalhados, as/os docentes entendem que possuem liberdade para lecionar. Enfatizaram que tais escolhas fazem parte de um trabalho coletivo entre docentes da área e que existe diálogo com relação à direção do câmpus.

Professoras e professores, principalmente de áreas como as Ciências Humanas, assim como a Biologia, expuseram como suas disciplinas poderiam sofrer interferências por conta do fortalecimento e da defesa dos ideais neoconservadores presentes no atual governo, por meio da legislação oficial – a exemplo da BNCC –, demonstrando, dessa forma, outros meios de atuação desses movimentos, mas não diretamente com cerceamento, fiscalização de como e o que devem trabalhar em sala de aula. Apontaram, também, para vários momentos de resistência em defesa do espaço de suas disciplinas e dos conhecimentos específicos propostos por elas.

Este estudo também teve como objetivo refletir sobre o papel da educação na sociedade democrática. Nas entrevistas, ficou evidente que o desenvolvimento do pensamento crítico que valorize a pluralidade de ideias é, para a maioria das/os entrevistadas/os, o papel da educação para uma sociedade democrática.

Em suas falas, a educação é compreendida como uma “ferramenta” que está muito além da formação para o trabalho, pois poderá influir no tipo de trabalhador/a que formaremos, bem como no tipo de cidadão que influenciará as formas de trabalho de que a sociedade disporá, assim como numa sociedade que defenderá a continuidade e o aperfeiçoamento do sistema democrático, pois compreendem o valor dessa forma de governo. Algo que remete aos três direitos que a educação deveria cumprir segundo Bernstein (1996), buscando proporcionar o desenvolvimento pessoal, social e político.

Em vários momentos, a ênfase dada à escola pública como o local que permite aos docentes colocarem em prática um ensino comprometido com o desenvolvimento da criticidade e da emancipação das/os estudantes também esteve presente, além de evidenciar que isso é uma característica do ensino público, em que a educação ainda é compreendida como um direito vinculado ao Estado democrático. Já no ensino privado, a educação é vista como um produto que estabelece uma relação cliente/fornecedor.

A importância do papel da educação pública esteve muito presente na fala do professorado entrevistado e o que ela pode proporcionar aos estudantes e à sociedade democrática e seus valores também (BOTO, 2005).

Reconheço que a autonomia docente encontrada no IFSul pode ser resultado da história da instituição, da relação com a comunidade externa e do papel que tem para a cidade e região, mas, principalmente, da legislação dos institutos federais e dos investimentos em estrutura e pessoal. No caso do CaVG, há ainda mais um aspecto a ser considerado: o fato de ter sido uma instituição vinculada a uma universidade federal por um longo tempo, cujas rotinas, hábitos e características da formação superior são incorporadas e/ou associadas à formação técnica e média, colaborando, também, para a existência de autonomia docente.

Foi possível relacionar a autonomia docente encontrada nos depoimentos do professorado entrevistado com o fato de estarem numa escola pública que também possui uma considerável autonomia administrativa, associando com uma das finalidades da educação de Sacristán (2001): o de refletir sobre o seu papel na

sociedade democrática. O conhecimento e a valorização da educação numa sociedade democrática possibilitam o entendimento sobre a importância da sua defesa.

Dessa forma, diante da análise dos testemunhos de professoras e professores do CaVG, ainda que estejamos vivenciando várias formas de interferência dos movimentos neoconservadores na educação brasileira, entendo que existe autonomia docente no câmpus Visconde da Graça.

Então, no momento em que este estudo foi desenvolvido, os discursos dos movimentos neoconservadores não produziram impactos evidentes no trabalho docente das professoras e professores do CaVG. Isso não quer dizer que, em algum momento, como foi mencionado, elas e eles não notassem as ações dos movimentos neoconservadores, por conta de relatos, principalmente, através dos meios de comunicação, de professoras e professores sofrendo com a atuação do ESP ou a oficialização da BNCC que claramente atende aos anseios neoliberais e neoconservadores. Ainda assim, não perceberam, efetivamente, influências e tentativas de cerceamento de seu trabalho docente.

Considero que, no espaço e tempo em que este estudo foi realizado, a análise indicou a existência de autonomia docente por parte do professorado do CaVG que participou desta pesquisa; apontando para a possibilidade de a prática da educação crítica ocorrer com mais autonomia em uma instituição de ensino pública; e para a educação como ferramenta que oportuniza o acesso à pluralidade de ideias, à emancipação e à cidadania.

Ao longo da análise, em diversos momentos enxerguei semelhanças entre o Câmpus Pelotas - CaVG e o Câmpus Pelotas, do qual faço parte, principalmente pelo tempo de existência dos dois campus e a relação com a comunidade externa e regiões.

Além disso, a existência de diálogo entre os pares, o que permite o debate com relação ao currículo, metodologias e discussões no que diz respeito à implementação de reformas e leis, certamente interferem na autonomia docente.

No entanto, preciso reconhecer que a análise me provocou a seguinte pergunta: se este estudo fosse realizado num câmpus menor, com menos tempo de existência e com um número inferior de professoras e professores por disciplina, proporcionaria considerações semelhantes com relação à autonomia docente e os demais aspectos que surgiram nesta investigação?

O professorado entrevistado nesta pesquisa – que representaram diferentes áreas da formação geral – demonstraram a existência de posicionamento similar com relação à autonomia docente e a interferência dos movimentos neoconservadores no trabalho docente. Mas se o estudo fosse realizado com docentes de diferentes áreas técnicas? De diferentes cursos? As considerações seriam equivalentes?

As observações que este estudo me proporcionou respondem parte das minhas inquietações, mas provocaram outras. E ficou evidente que os princípios democráticos devem estar presentes na educação (HOOKS, 2020), como forma de defesa do próprio sistema democrático e dos cidadãos.

Dessa forma, encerro este estudo com a sensação de que ele responde a um momento “preciso” que estamos vivendo. Podemos, daqui a algum tempo, retomar e dizer que tudo mudou para melhor, que nossas angústias se amenizaram e que há perspectivas de um futuro mais promissor, justo e inclusivo, no qual a educação pública, professoras e professores estão sendo valorizadas/os. Ou não... mas espero, como mulher, cidadã e professora, que possamos vencer este momento e continuar fazendo o que nos capacitamos e nos comprometemos a fazer: educar.

Referências

ABRALIN. Nota Pública: Lei nº 5.123. **ABRALIN**, 2021 Disponível em: <https://www.abralin.org/site/nota-publica-lei-n-5-123/> Acesso em: 28 maio 2022.

ABRANCHES, S. Polarização radicalizada e ruptura eleitoral. *In: Democracia em Risco?* 22 ensaios sobre o Brasil hoje. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ABRUCIO, Fernando. Contra o escola sem sentido. *In: A ideologia do movimento escola sem Partido*. 20 Autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 59-63.

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

ALAGOAS. **Lei ordinária nº 7800 de 05 de maio de 2016**. Disponível em: <https://sapl.al.al.leg.br/norma/1195>. Acesso em: 18 jun. 2018.

ALBUQUERQUE, José Eduardo Brum de. **Educação e democracia e escola em tempos Sombrios: neoconservadorismo na educação brasileira**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo/RS, Passo Fundo, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7669443. Acesso em: 29 maio 2022.

ALENCAR, Chico. Educar é humanizar da obra Educar na esperança em tempos de desencanto. *In: GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. Educar na esperança em tempos de desencanto*. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

ALISSI, GIL. Bolsonaro: “Democracia só existe quando suas Forças Armadas assim o querem”. **EL PAÍS**, São Paulo, 07 de março de 2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/03/07/politica/1551980781_040595.html. Acesso em: 27 ago. 2019.

ALVES, Edmar Moreira. **Concepções de finalidades educativas escolares na perspectiva de líderes religiosos evangélicos neopentecostais**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9785600. Acesso em: 29 maio 2022.

ANTUNEZ, José Leonel da Luz. **CAVG: História de um Patronato**. Pelotas: Ed. Universitária/UFPEL, 1996.

APPLE, Michael W. “Endireitar” a educação: as escolas e a nova aliança conservadora. **Currículo sem Fronteiras**, v. 2, n. 1, p. 55-78, jan./jun. 2002. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol2iss1/articles/apple.htm>. Acesso em: 23 jun. 2018.

APPLE, Michael W.; AU, Wayne.; GANDIN, Luiz Armando. **Educação crítica**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

APPLE, Michael W. **A educação pode mudar a sociedade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2017a.

APPLE, Michael W. A luta pela democracia na educação crítica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 894-926, out./dez. 2017b. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/35530/0>. Acesso em: 23 jul. 2018.

ARAÚJO, Carla. É Preto ou Negro? Uma releitura e reflexão sobre esta classificação. **IDBR**, 2022. Disponível em: <https://simaigualdaderacial.com.br/site/e-preto-ou-negro-uma-releitura-e-reflexao-sobre-esta-classificacao/> Acesso em: 23 jul. 2018.

ARENDT, Hannah. A crise na educação. *In*: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2016. p. 221-247.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2004.

AZAMBUJA, Antônio Augusto da Silva. **A Carreira dos Servidores Técnicos Administrativos das Instituições Federais de Ensino Superior**: do PUCRCE ao PCCTAE (1985 a 2007). 2018. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018. Disponível em: http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/bitstream/prefix/5546/1/ANTONIO%20AUGUSTO%20ODA%20SILVA%20AZAMBUJA_Dissertacao.pdf. Acesso em: 03 jun. 2022.

BALL, Stephen. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BALL, Stephen. Performatividade, privatização e o pós-Estado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.

BALL, Stephen. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/447>. Acesso em: 04 set. 2017.

BALL, Stephen. **Educação global S.A.**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Paraná: UEPG, 2015.

BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias. Paraná: UEPG, 2016.

BARRAGÁN, Almudena. Cinco 'fake news' que beneficiaram a candidatura de Bolsonaro. Na reta final da campanha presidencial, boatos sobre os adversários do ultradireitista aumentaram nas redes sociais. **EL PAÍS**, 19 de outubro de 2018. Disponível em:

https://brasil.elpais.com/brasil/2018/10/18/actualidad/1539847547_146583.html. Acesso em: 03 nov. 2020.

BARROSO, João. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. *In*: BARROSO, João (org.). **O estudo da escola**. Porto Editora: Portugal, 1996.

BATISTA, Felipe. “Clima de Guerra”: o que dizem professores acusados de doutrinação e o fim do escola sem Partido. **Humanista: Jornalismo e Direitos Humanos**, UFRGS, 2019. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/humanista/2019/08/01/clima-de-guerra-o-que-dizem-professores-acusados-de-doutracao-e-o-fim-do-escola-sem-partido/>. Acesso em: 14 ago. 2019.

BEDINELLI, Talita. “O professor da minha filha comparou Che Guevara a São Francisco de Assis”: Movimento Escola sem Partido foi criado a partir da indignação de um pai com um professor. **EL PAÍS**, São Paulo, 25/06/2016. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466654550_367696.html. Acesso em: 16 ago. 2017.

BERNSTEIN, Basil. **Pedagogy, symbolic control, and identity**: Theory, research, critique. Londres: Taylor & Francis, 1996.

BETIM, Felipe. A segunda metamorfose do MBL para seguir influente no Brasil de Bolsonaro. **EL PAÍS**, São Paulo, 05/12/2018. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/12/03/politica/1543850784_783436.html. Acesso em: 10 set. 2019.

BIMBATI, Ana Paula. Kit para ensino domiciliar é vendido pela internet por mais de R\$ 1,5 mil... **UOL Educação**, 30/05/2022. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2022/05/30/material-homeschooling-vendido-internet.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 01 jun. 2022.

BIROLI, Flávia. **Gênero e Desigualdades**: limites da democracia no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018.

BOBBIO, Norberto. **Direita e esquerda**: razões e significados de uma distinção política. São Paulo: UNESP, 2011.

BOBBIO, Norberto. **Direita e esquerda**: razões e significados de uma distinção política. São Paulo: UNESP, 2018.

BOTO, Carlota. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 777-798, out. 2005. Disponível em: <http://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/15354-15355-1-PB.pdf>. Acesso em: 14 set. 2017.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: UNESP, 2004.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. *In*: **A miséria do mundo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

BRANDÃO, Raquel Araújo Monteiro. **Escola sem Partido e o ataque à liberdade de ensino**: a expressão do pensamento reacionário da extrema direita na educação. 2021. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11203123. Acesso em: 25 maio 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 03 de maio de 2022.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação e nacional**. Brasília: Senado Federal, 2002. Disponível em:
<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 11 set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 27 abr. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012**. Disponível em:
https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html
Acesso em: 13 out. 2020.

BRASIL. **PL nº 7180/2014**. Disponível em:
<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722>
Acesso em: 10 ago. 2019.

BRASIL. **PL nº 867/2015**. Disponível em:
<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=105066>
Acesso em: 06 maio 2019.

BRASIL. **PL nº 1411/2015**. Disponível em:
<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=122980>
Acesso em: 11 set. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016**. Disponível em:
<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 13 out. 2020.

BRASIL. Suspensa lei alagoana que instituiu o programa Escola Livre. **STF**, 23/08/2016. Disponível em:

<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=338884>. Acesso em: 16 ago. 2017.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 193/2016**. Disponível em: <http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>. Acesso em: 16 ago. 2017.

BRASIL. Impeachment de Dilma Rousseff marca ano de 2016 no Congresso e no Brasil. **Senado Federal**, 2016. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/28/impeachment-de-dilma-rousseff-marca-ano-de-2016-no-congresso-e-no-brasil>. Acesso em: 13 maio 2019.

BRASIL. **Decreto nº 9741 de 29 de março de 2019a**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2019/decreto/D9741.htm. Acesso em: 20 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação não implementará o último contingenciamento de R\$ 1,6 bilhão. **MEC**, 22/05/2019b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=76391>. Acesso em: 20 ago. 2019.

BRASIL. **PL nº 246/19c**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2190752>. Acesso em: 11 jun. 2019.

BROWN, Wendy. American Nightmare: Neoliberalism, Neoconservatism, and De-democratization. **Political Theory**, v. 34, n. 6, p. 690-714, dez. 2006. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/20452506?readnow=1&seq=1#page_scan_tab_contents. Acesso em: 10 jun. 2019.

CÂMARA MUNICIPAL DE PELOTAS. Escola sem Mordaza: audiência pública sobre o projeto “Escola sem Partido” na Câmara Municipal de Pelotas, 23 de agosto de 2017. **Facebook**, 18/08/2017. Disponível em: <https://www.facebook.com/events/328425667585383/>. Acesso em: 20 ago. 2017.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>. Acesso em: 10 jun. 2019.

CARA, Daniel. Contra barbárie, o direito à educação. *In*: **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

CARAPANÃ. A nova direita e a normalização do nazismo e do fascismo. *In*: GALLEGO, Esther Solano. **O ódio como política**: a reinvenção das direitas no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018.

CARLOTTO, Maria Caraméz. Guerra em campo aberto: as disputas pela mudança estrutural do espaço intelectual brasileiro. *In*: **Educação contra a barbárie**: por

escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 121-126.

CASTELLS, Manuel. **Ruptura: a crise da democracia liberal**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

CONIF. Conif debate cortes no orçamento em Audiência Pública. **CONIF**, 15/06/2022a. Disponível em: <https://portal.conif.org.br/gerais/conif-debate-cortes-no-orcamento-em-audiencia-publica#:~:text=Conif%20debate%20cortes%20no%20or%C3%A7amento%20em%20Audi%C3%Aancia%20P%C3%ABlica,Deputados%20sobre%20os%20cortes%20no%20or%C3%A7amento%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 19 jul. 2022.

CONIF. Conif publica nota sobre o bloqueio de 14,5% do orçamento que inviabiliza o pleno funcionamento da Rede Federal. **CONIF**, 28/05/2022b. Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/ultimas-noticias/item/26612-conif-publica-nota-sobre-o-bloqueio-de-14,5-do-or%C3%A7amento-que-inviabiliza-o-pleno-funcionamento-da-rede-federal#:~:text=Conif%20publica%20nota%20sobre%20o%20bloqueio%20de%2014%2C5%25,Assessoria%20de%20Comunica%C3%A7%C3%A3o%20%7C%20Voltar%20%C3%A0%20p%C3%A1gina%20anterior>. Acesso em: 28 maio 2022.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

CORTI, Ana Paula. Ensino Médio: entre a deriva e o naufrágio. *In: Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo: Boitempo, 2019.

DATAFOLHA. 48% dos brasileiros se identificam com valores ideológicos de Direita. **Datafolha**, 2013. Disponível em: <https://datafolha.folha.uol.com.br/opiniaopublica/2013/10/1358017-48-dos-brasileiros-se-identificam-com-valores-ideologicos-de-direita.shtml>. Acesso em; 26 mar. 2022.

DATAFOLHA. Cresce ao apoio a ideias próximas à esquerda, aponta Datafolha. **Datafolha**, 2017. Disponível em: https://m.folha.uol.com.br/poder/2017/07/1897913-cresce-apoio-a-ideias-proximas-a-esquerda-aponta-datafolha.shtml?fbclid=IwAR3ILWZsuCNDVKTIHlgrXA_WJCG-ARqMKYqRUll4bWFwDcLBowoEmDOYsck. Acesso em: 26 mar. 2022.

DELGADO, Malu. O clima de intimidação e censura na educação brasileira: Diante de cada vez mais relatos de intimidação e ameaças contra professores, 80 instituições reeditam Manual de Defesa contra a Censura nas Escolas. Além de gênero e sexualidade, falar sobre política provoca ruído. **DW made for minds**. 2022. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/o-clima-de-intimida%C3%A7%C3%A3o-e-censura-na-educa%C3%A7%C3%A3o-brasileira/a-61943388> Acesso em: 31 maio 2022.

DIÁRIO POPULAR. Aula de Biologia gera nota pública contra professor: Episódio veio à tona quando o fundador da Escola Mário Quintana disse que o biólogo teria feito colocação sem fundamentação técnica e científica. **Diário Popular**, 25/04/2022. Disponível em: https://www.diariopopular.com.br/geral/aula-de-biologia-gera-nota-publica-contra-professor-170193/?fbclid=IwAR29ZwueQmPg003FjvhsmvE_SUs-cnKUEyXCCjdwpTwyXAzQXghFxDer2DU Acesso em: 25 abr.2022.

DIÁRIO POPULAR. Utilização de pronomes neutros gera polêmica em Pelotas. Publicação feita nas redes sociais da prefeitura dividiu a opinião dos internautas e alguns alegam uso inadequado da Língua Portuguesa. **Diário Popular**, 26/01/2022. Disponível em: <https://www.diariopopular.com.br/geral/utilizacao-de-pronomes-neutros-gera-polemica-em-pelotas-168119/> Acesso em: 28 maio 2022.

DOMINGUES, José Maurício. A dialética da modernização conservadora e a nova história do Brasil. **Dados**, 2002, v. 45, n. 3, p. 459-482, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0011-52582002000300005>. Acesso em: 03 jun. 2022.

DUARTE, Rosália, Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, 2004. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155017717012>. Acesso em: 27 set. 2017.

ENQUITA, Mariano Fernandes. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.

EQUIPO PLANTEL. **A democracia pode ser assim**. Coleção Livros para o Amanhã, Vol. 1. São Paulo: BOITATÁ, 2015.

ESCOLA MARIO QUINTANA. Nota de Esclarecimento! **Instagram**, 24/04/2022. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CcvKUjrAYIV/> Acesso em: 24/04/2022.

ESCOLA SEM PARTIDO. Texto extraído da página do movimento Escola sem Partido, na parte dos “deveres dos professores”. **Escola sem Partido**, 2019. Disponível em: <http://escolasempartido.org/programa-escola-sem-partido/> Acesso em: 07 mar. 2022.

ESCOLA SEM PARTIDO. Escola sem Partido disponibiliza modelo de petição para garantir direito líquido e certo de gravar aulas. **Site Escola sem Partido**, 2020. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/blog/2/>. Acesso em: 30 jul. 2020.

ESCOLA SEM PARTIDO. Candidatos que se comprometeram publicamente a apoiar a proposta do Movimento Escola sem Partido. **Site Escola sem Partido**, 2020. Disponível em: <https://www.programaescolasempartido.org/eleicoes2018> Acesso em: 11 jun. 2019.

ESPINOSA, Betty Solano; QUEIROS, Felipe B. Campanuci. Breve análise sobre as redes do Escola sem Partido. In: FRIGOTTO, G. **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FERRETI, Celso João. A reforma do ensino médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Ensino de Humanidades**, v. 32, n. 93, maio-ago. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>. Acesso em: 27 maio 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Escola sem partido: imposição da mordaza aos educadores. **e-Mosaicos – Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silva**, v. 5, ano 9, 2016. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/24722>. Acesso em: 05 ago. 2017.

G1. Alesp aprova cassação de Arthur do Val, que perde os direitos políticos por oito anos; é o 1º mandato cassado em 23 anos: Em sessão curta, todos os 73 deputados presentes votaram pela cassação. Era preciso o mínimo de 48 votos. O último parlamentar que havia sido cassado pela Alesp foi o ex-deputado Hanna Garib, em 1999. 'Mamãe Falei' diz que foi alvo de perseguição política para tirá-lo da eleição deste ano. **G1.com**, 17/05/2022a. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2022/05/17/alesp-aprova-cassacao-do-ex-deputado-arthur-do-val-que-perde-os-direitos-politicos-por-oito-anos.ghtml> Acesso em: 22 maio 2022.

G1. Arthur do Val renuncia ao cargo de deputado estadual após abertura de processo por suas frases sexistas: Parlamentar é alvo no Conselho de Ética de processo pedindo a cassação de seu mandato por quebra de decoro parlamentar, após frases machistas contra refugiadas ucranianas. Ao renunciar, ele disse que 'está sendo vítima de um processo injusto e arbitrário dentro da Alesp'. Deputado ainda pode ficar inelegível por 8 anos. **G1.com**, 20/04/2022b. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2022/04/20/arthur-do-val-renuncia-ao-cargo-de-deputado-estadual-apos-aprovar-abertura-de-processo.ghtml>. Acesso em: 21 abr. 2022.

G1. Câmara Municipal de Porto Alegre aprova projeto que veta uso da linguagem neutra. Conforme a vereadora Fernanda Barth (PSC), iniciativa foi motivada pela reclamação de pais. Proposta visa, segundo autores, garantir o aprendizado da língua portuguesa de acordo com as normas. **G1.com**, 05/05/2022c. Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2022/05/05/camara-municipal-de-porto-alegre-aprova-projeto-que-veta-uso-da-linguagem-neutra.ghtml>. Acesso em: 28 maio 2022.

G1. Unicef critica aprovação do *homeschooling*: crianças não são 'objetos de propriedade dos pais'. Entidade cita preocupação com a fiscalização do modelo, impacto à saúde psicológica e segurança física de crianças e adolescentes. Projeto foi aprovado pela Câmara e segue para votação no Senado. **G1.com**, 20/05/2022d. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/05/20/unicef-homeschooling.ghtml> Acesso em: 23 maio 2022.

G1. Os próximos três anos são cruciais para controlar danos do aquecimento global, avisa ONU: Segundo pesquisadores, as emissões podem mais do que dobrar o limite previsto no Acordo de Paris até o fim do século, caso não haja uma virada. **G1.com**, 04/04/2022e. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal->

[nacional/noticia/2022/04/04/proximos-tres-anos-sao-cruciais-para-controlar-danos-do-aquecimento-global-avisa-onu.ghtml](#) Acesso em: 25 abr. 2022.

GADOTTI, Moacir. A escola cidadã frente a “Escola sem Partido”. In: **A ideologia do movimento Escola sem Partido**: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 150-160.

GALLEGO, Esther Solano. **O ódio como política**: a reinvenção das direitas no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018.

GAÚCHA ZH. Quem são os articuladores nacionais do protesto contra Dilma. Por trás das manifestações de domingo, há um jovem de 19 anos e um empresário. **Gaúcha ZH**, 2015. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/geral/noticia/2015/03/quem-sao-os-articuladores-nacionais-do-protesto-contradilma-4718377.html>. Acesso em: 25 abr. 2022.

GIOVANAZ, Roberto. Educadores se posicionam contra o Escola sem Partido. **Diário Popular**, Pelotas, p. 11, 25/08/2017.

GIROUX, A. Henry. **Escola crítica e política cultural**. Vol. 20. São Paulo: Cortez, 1987.

GIROUX, A. Henry. Democracia. In: **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Disponível em: <http://www.famep.com.br/repositorio/ebook/Dicionario-Paulo-Freire-versao-1.pdf>. Acesso em: 05 out. 2021.

GOLDENBERG, Miriam. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GOMES, Cândido Alberto. A escola de qualidade para todos: abrindo as camadas da cebola. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 13, n. 48, jul. 2005. Disponível em: <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/722> Acesso em: 14 set. 2017.

GONZALEZ, Jeferson Anibal; COSTA, Michele Cristine da Cruz. Neoliberalismo, neoconservadorismo e educação: o movimento “Escola sem Partido” para além do projeto de lei. **Revista de Estudos em Educação Quaestio**, 2018 Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/3248>. Acesso em: 10 jan. 2019.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **Educação Física Progressista**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física Brasileira. Vol. 10. São Paulo: Loyola, 1988.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria e prática**. São Paulo: Elefante, 2020.

IFSUL - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. Disponível em: <http://cavq.ifsul.edu.br/o-cavq> Acesso em: 26 ago. 2021.

IFSUL. Histórico. **Site Instituto Federal Sul-rio-grandense**. 2022. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/historico>. Acesso em: 22 maio 2022.

IFSUL. IFSUL publica nota sobre situação orçamentária da instituição: texto traz relato sobre o assunto, debatido em reunião do Colégio de Dirigentes, na última sexta-feira. **Site Instituto Federal Sul-rio-grandense**, 12/08/2019. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/ultimas-noticias/2820-ifsul-publica-nota-sobre-situacao-orcamentaria-da-instituicao>. Acesso em: 20 ago. 2019.

IFSUL. Plano de Desenvolvimento Institucional: Julho de 2020 - Dezembro de 2024. **Site Instituto Federal Sul-rio-grandense**, 16/05/2022. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/component/k2/item/1334-pdi-2020-2024-ifsul>. Acesso em: 22 abr. 2022.

INSTITUTO MISES BRASIL. Disponível em: <https://www.mises.org.br/About.aspx>. Acesso em: 26 abr. 2022.

JIMÉNEZ, S.; GONÇALVES, L.; BARBOSA, L. O lugar do marxismo na formação do educador. **Linhas Críticas**, v. 12, n. 23, p. 189-204, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v12i23.3311> Acesso em: 22 abr. 2022.

JORNAL A GAZETA. Ministro da Educação diz que filmar professores é direito dos alunos. **Jornal A Gazeta**, 2019. Disponível em: <https://www.agazeta.com.br/es/politica/ministro-da-educacao-diz-que-filmar-professores-e-direito-dos-alunos-0419> Acesso em: 06 maio 2019.

LACERDA, Marina Basso. **O novo conservadorismo brasileiro**. Porto Alegre: Zouk, 2019.

LEVITSKY, Steven; ZIBLATT, Daniel. **Como as democracias morrem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

LIÇÕES DE HOMESCHOOLING. Quem foi John Holt. **Lições de Homeschooling**, 2022. Disponível em: <https://licoesdehomeschooling.com.br/quem-foi-john-holt/> Acesso em: 29 maio 2022.

LIMA, Iana Gomes de; HYPOLITO, Álvaro Moreira. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.

45, 2018. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100567&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 jul. 2020.

LIMA, Paula Valim de. **O projeto educativo da nova direita brasileira**: sujeitos, pautas e propostas. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10303675. Acesso em: 30 maio 2022.

LINARES, Alexandre; BEZERRA, José Eudes Baima. Obscurantismo contra a liberdade de ensinar. *In: Educação contra a barbárie*: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 127-133.

LOURES, Luciene Fernandes; SAMPAIO, Thais Fernandes. Quem é o professor segundo o projeto Escola sem Partido? Um processo de silenciamento e depreciação docente. **Educação e Contemporaneidade**, Revista da FAEEDBA, v. 29, n. 58, p. 216-232, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/issue/view/478/582>. Acesso em: 01 mar. 2021.

LOWY, Michael. Conservadorismo e extrema-direita na Europa e no Brasil. **Revista de Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 124, p. 652-664, dez. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010166282015000400652&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 08 out. 2019.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U, 2005.

LUPION, Bruno. Relatório aponta sério risco à liberdade acadêmica no Brasil. **DW Brasil**, 20/09/2020. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/relat%C3%B3rio-aponta-s%C3%A9rio-risco-%C3%A0-liberdade-acad%C3%AAmica-no-brasil/a-54993042>. Acesso em: 22 set. 2020.

MARAFON, Giovanna; SOUZA, Marina Castro. Como o discurso da “ideologia de gênero” ameaça o caráter democrático e plural da escola? *In: Educação democrática*: antídoto ao Escola sem Partido. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

MASCARENHAS, Alexandra Garcia. **A Sociologia no ensino médio**: trabalho docente e formação. 2005. 115f. Monografia (Especialização em Metodologia de Ensino e Ação Docente) - Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2005.

MASCARENHAS, Alexandra Garcia. **As representações dos professores e estudantes sobre a Sociologia no Ensino Médio**: investigando as comunidades virtuais do Orkut. 2012. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufpel.edu.br:8080/handle/123456789/1641>. Acesso em: 20 jul. 2017.

MENDES, Conrado Hübner. A política do pânico e circo. *In: Democracia em risco?* 22 ensaios sobre o Brasil hoje. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2003.

MIGUEL, Luís Felipe. A reemergência da direita brasileira. *In: O ódio como política*. São Paulo: Boitempo, 2018. p. 17-26.

MEC. Instituições de ensino públicas não podem promover movimentos políticos.

MEC, 30/05/2019. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=76641:institui-coes-de-ensino-publicas-nao-podem-promover-movimentos-politicos&catid=33381&Itemid=86. Acesso em: 01 jun. 2019.

MOURA, Fernanda Pereira de. “**Escola sem Partido**”: Relações entre Estado, Educação e Religião e os impactos no ensino de História. 2016. 188f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em:

<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/174584/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Fernanda%20Pereira%20de%20Moura.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Políticas conservadoras no contexto escolar e a autonomia docente. **Revista Práxis Educativa**, 2020 Disponível em:

<https://www.redalyc.org/journal/894/89462860046/89462860046.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2022.

OLIVEIRA, Edna Araújo S.; CERNY, Roseli Zen.; ÁVILA, Silviane de Luca. A docência perante o projeto de lei “Escola sem Partido”. **Revista Educação e Emancipação**, 2019 Disponível em:

<http://www.periodicoseltronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/9735>. Acesso em: 11 jan. 2019.

OLIVEIRA, Joana. Segundo ato por ensino continua capilarizado por cidades do país. **EL PAÍS**, 31/05/2019. Disponível em:

https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/30/politica/1559218903_836093.html. Acesso em: 11 set. 2019.

PENNA, Fernando de Araújo. Entrevista com Fernando Penna. **Revista de Educação Movimento**, 2015. Disponível em:

<http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/275/236>. Acesso em: 10 jul. 2017.

PENNA, Fernando de Araújo. Construindo estratégias para uma luta pela educação democrática em tempos de retrocessos. *In: FRIGOTTO, G. Educação Democrática: antídoto ao Escola sem Partido*. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2017.

PINHEIRO, Rodolfo Ferreira. **Programa Escola sem Partido**: função social da escola pública e a liberdade acadêmica. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2020. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vie wTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9743420. Acesso em: 27 maio 2022.

PIRES, Breiller. Uma cruel vitrine do Brasil que ainda celebra a tortura. Cena de adolescente chicoteado por furtar barra de chocolate em São Paulo não é episódio isolado no país que maltrata jovens negros nas ruas e no sistema prisional. **EL PAÍS**, 04/09/2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/09/04/politica/1567553181_970849.html. Acesso em: 15 out. 2019.

PLATAFORMA LATTES - CNPq Disponível em: <https://lattes.cnpq.br/>. Acesso em: 01 jun. 2022.

PORTAL EXAME. QS World University Rankings 2020: o ranking das melhores universidades do mundo. **Portal Exame**, 18/06/2019. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/negocios/releases/qs-world-university-rankings-2020-o-ranking-das-melhores-universidades-do-mundo/> Acesso em: 27 ago. 2019.

PORTO JR, Manoel José. **O ensino integrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense**: perspectivas contra-hegemônicas num campo em disputas. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: https://www.bdttd.uerj.br:8443/bitstream/1/14778/1/tese_Manoel%20Jose%20Porto%20Junior.pdf. Acesso em: 20 maio 2022.

PORTAL EPSJV/FIOCRUZ. Doutrinação: ‘Não precisa de evidência científica, os fatos são as maiores provas. **Portal Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio**, 2019. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/doutrinacao-nao-precisa-de-evidencia-cientifica-os-fatos-sao-maiores-provas>. Acesso em: 29 mar. 2022.

PRAGMATISMO POLÍTICO. Turistas filmam afogamento de refugiado em Veneza e torcem por sua morte. **Pragmatismo Político**, 27/01/2017. Disponível em: <https://www.pragmatismopolitico.com.br/2017/01/turistas-filmam-afogamento-de-refugiado-em-veneza-morte.html>. Acesso em: 08 out. 2019.

QUINALHA, Renan. Desafios para a comunidade e o movimento LGBT no governo Bolsonaro. *In*: **Democracia em Risco**: 22 ensaios sobre o Brasil hoje. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. p. 256-279.

RAMOS, Marise Nogueira. Escola sem Partido: a criminalização do trabalho pedagógico. *In*: FRIGOTTO, G. **Escola “sem” Partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, 2017.

RATIER, Rodrigo. 14 perguntas e respostas sobre o “Escola sem Partido”. *In*: **A ideologia do movimento Escola sem Partido**. 20 Autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 29-41.

REIS, Daniel Aarão. As armadilhas da memória e a reconstrução democrática. *In: Democracia em risco?: 22 ensaios sobre o Brasil hoje*. São Paulo: Companhia das letras, 2019. p. 274-286.

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

RIO DE JANEIRO. **PL nº 2974/2014**. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro1115.nsf/e4bb858a5b3d42e383256cee006ab66a/45741a7e2ccdc50a83257c980062a2c2?OpenDocument>. Acesso em: 11 set. 2019.

ROCHA, Camila. O *boom* das novas direitas brasileiras: financiamento ou militância? *In: GALLEGO, Esther Solano. O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2018.

SACRISTÁN, G. J. A **educação obrigatória**: seu sentido educativo e social. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SANTOS, Aline Lyra. **Educação Domiciliar ou “lugar de criança é na escola”**: Uma análise sobre a proposta de homeschooling no Brasil. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7631162. Acesso em: 29 maio 2022.

SANTOS, Anderson. **Escola sem Partido**: políticas de educação, regulação social e formas de consenso. 2020. 269f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2020. Disponível em: http://educacao.uniso.br/producao-discente/teses/Teses_2020/Anderson%20Santos.pdf. Acesso em: 01 ago. 2021.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. *In: FERRETI, João Celso. Novas tecnologias, trabalho e educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.

SENA, Hélio Cleidilson de Oliveira. **Escolas militarizadas no Maranhão**: Um Estudo sobre a Parceria entre Corporações Militares e Redes Públicas de Ensino. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10870412. Acesso em: 31 maio 2022.

SEVERO, Ricardo Gonçalves; ESTRADA, Rodrigo Duque. Entrevista com Michael Apple. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, e226416, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982019000100603&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 set. 2019.

SOARES, Francisco Alex Pereira. **A percepção de docentes da rede municipal de João Pessoa sobre o movimento Escola sem Partido**. 2019. Dissertação

(Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.
Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vie wTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8357696. Acesso em: 29 maio 2022.

SOARES, Jussara. Volta às aulas no país e acesso à web não são temas do MEC, diz ministro... **Educação UOL**, 24/09/2020. Disponível em:

<https://educacao.uol.com.br/noticias/agencia-estado/2020/09/24/volta-as-aulas-no-pais-e-acesso-a-web-nao-sao-temas-do-mec-diz->. Acesso em: 13 out. 2020.

SOUSA, David Silva. A crise na educação de Hannah Arendt. **Philosophica**, v. 35, p. 171-181, 2010. Disponível em:

https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/24217/1/Philosophica%2035_9_DavidSilvaSou sa.pdf. Acesso em: 29 mar. 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

UFPEL. UFPel está com o caixa zerado. **UFPEL - Pró-reitoria de Gestão da Informação e Comunicação**, 02/08/2019. Disponível em:

<https://ccs2.ufpel.edu.br/wp/2019/08/02/ufpel-esta-com-o-caixa-zerado/>. Acesso em: 20 ago. 2019.

VICENTE, Magda de Abreu. **O Patronato Agrícola Visconde da Graça em Pelotas/RS (1923-1934)**: gênese e práticas educativas. 2010.157f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010.

Disponível em:

http://repositorio.ufpel.edu.br:8080/bitstream/123456789/1602/1/Magda_Abreu_Vice nte_Dissertacao.pdf. Acesso em: 26 ago. 2021.

WEBER, Max. **A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

Apêndices

Apêndice A – Carta de apresentação



Prezada(o),

Esta carta de apresentação visa cientificar e solicitar a colaboração com a pesquisa que será desenvolvida como parte do processo de doutoramento junto à Faculdade de Educação (UFPel), sob orientação da professora Dra. Márcia Ondina Vieira Ferreira. O estudo, intitulado “A docência no ensino médio frente às interferências dos movimentos neoconservadores na educação”, busca compreender como professoras e professores reconhecem as tentativas de controle docente estimuladas pelos discursos disseminados pelos grupos neoconservadores e se há impactos sobre o trabalho pedagógico e o trabalho docente.

Pretende analisar se os movimentos neoconservadores produzem mudanças nas professoras e professores no que diz respeito à autonomia docente; identificar de que forma(s) as disciplinas lecionadas, no ensino médio, podem ser afetadas, a partir da percepção das professoras e professores, pelas ações dos movimentos neoconservadores; analisar as implicações que o trabalho pedagógico pode enfrentar a partir dos discursos disseminados pelos movimentos neoconservadores com relação ao que é ensinado e como é ensinado; e refletir sobre o papel da educação na sociedade democrática.

O levantamento de dados que subsidiará esta pesquisa será realizado por meio de entrevistas com docentes que lecionam disciplinas de cada área de conhecimento do ensino médio, nos cursos de formação profissional técnica de nível médio do Câmpus IFSul – Visconde de Graça – CAVG.

A realização desta pesquisa junto às/aos minhas/meus colegas, do IFSul, deve-se à minha necessidade de tentar compreender se este processo ocorre na instituição educacional da qual faço parte, a qual me permite refletir sobre o meu papel docente. Sou professora da área de Sociologia, no Câmpus Pelotas, desde 2005.

Saliento que o caráter ético desta pesquisa assegurará e preservará a identidade das/dos entrevistadas/entrevistados, levando isso em consideração ao divulgar os resultados e suas respectivas apreciações.

Para a realização desta pesquisa, solicito a indicação de uma/um professora/professor de cada disciplina da área de conhecimento do ensino médio que se disponibilize a participar de entrevistas que, provavelmente, serão realizadas entre outubro de 2020 e abril de 2021.

Os nomes das/dos indicados poderão ser enviados para o meu e-mail ou por WhatsApp.

Agradeço sua compreensão e colaboração no desenvolvimento desta pesquisa. Em caso de dúvida e esclarecimentos, entre em contato comigo pelo telefone/WhatsApp: (53) 981134473 ou pelo e-mail: alexandragmascarenhas@gmail.com

Atenciosamente,

Pesquisadora: Alexandra Garcia Mascarenhas

Apêndice B – Termo de consentimento livre e esclarecido



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO³³

Dados de Identificação

Título do projeto: A docência no ensino médio e os movimentos neoconservadores na educação: tentativas de controle e criminalização docente.

Pesquisadora responsável: Alexandra Garcia Mascarenhas

R.G n° 6045727465

Nome da(o) participante:.....

Data de nascimento/...../.....

R.G. n°.....

Você está sendo convidada (o) a participar, como voluntária (o), da pesquisa “**A docência no ensino médio e os movimentos neoconservadores na educação: tentativas de controle e criminalização docente**”, de responsabilidade da pesquisadora Alexandra Garcia Mascarenhas, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pelotas, linha de pesquisa Epistemologias Descoloniais, Educação Transgressora e Práticas de Transformação, sob a orientação da Profa. Dra. Márcia Ondina Vieira Ferreira.

A pesquisa do qual faz parte este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido tem como objetivo principal: analisar se os movimentos neoconservadores vêm produzindo mudanças nas professoras e professores no que diz respeito à autonomia docente.

Os objetivos específicos são:

- a) averiguar se o professorado percebe se as disciplinas que desenvolvem estão sendo afetadas pelas ações dos movimentos neoconservadores e de que forma(s);
- b) analisar se o trabalho pedagógico enfrenta implicações a partir dos discursos disseminados pelos movimentos neoconservadores com relação

³³ Baseado nas diretrizes contidas nas Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016, MS

aos conteúdos, procedimentos e material didático e quais seriam essas implicações;

c) refletir sobre o papel da educação na sociedade democrática.

A coleta de dados será realizada por meio de entrevistas com as (os) docentes efetivos do Câmpus Pelotas – Visconde da Graça (CaVG), que representem cada uma das quinze disciplinas do ensino médio dos cursos integrados.

A participação nas entrevistas não oferece riscos aos participantes, uma vez que as informações coletadas serão tratadas de forma sigilosa, sendo omitidos os nomes das(dos) participantes nos resultados da pesquisa, bem como na sua divulgação e publicações.

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que autorizo a minha participação nesta pesquisa, pois fui informada (o), de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos e dos procedimentos a que serei submetida (o).

Fui igualmente informada(o) de que:

- não terei nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar;
- não haverá nenhum valor econômico a receber ou a pagar por minha participação;
- não serei identificada(o) quando da divulgação dos resultados, e as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos, vinculados a presente pesquisa;
- a(o) participante da pesquisa receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;
- estará garantida aos participantes o acesso aos resultados da pesquisa.

Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com Alexandra Garcia Mascarenhas, pesquisadora responsável, pelo telefone (53) 981134473, e-mail: alexandragmascarenhas@gmail.com ou com a professora responsável pela orientação desta pesquisa, Profa. Dra. Márcia Ondina Vieira Ferreira, pelo e-mail: marciaondina@uol.com.br.

Rubrica pesquisadora.....

Rubrica participante

Eu.....,
 RG nº....., declaro ter sido informada(o) e concordo em participar, como voluntária(o), da pesquisa descrito e intitulado: “A docência no ensino médio e os movimentos neoconservadores na educação: tentativas de controle e criminalização docente”.

Pelotas, de de 20.....

.....

Assinatura da(o) participante

.....

Assinatura da pesquisadora

Apêndice C – Roteiro para as entrevistas

MEC/UFPel/FACULDADE DE EDUCAÇÃO/ PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Pesquisa: **A docência no ensino médio frente aos grupos neoconservadores na educação: controle e tentativa de criminalização docente**

Pesquisadora: Profa. Alexandra Garcia Mascarenhas

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORAS(ES) – CAMPUS CaVG

Data/local da entrevista:

(Duração):

Entrevistador/a: Alexandra Garcia Mascarenhas

Entrevistada/o:

Idade:

PARTE 1: dados pessoais

Pedir para iniciar dizendo o nome completo e a idade

1. Tu te identificas como uma pessoa preta, branca, indígena, parda ou outra?
2. Estudaste em escolas públicas ou privadas?
3. A tua formação superior foi realizada em instituições públicas ou privadas?
4. No meio em que vivias, havia algum professor? Quem era?

PARTE 2: atividade profissional

5. Qual é a tua formação?
6. Como chegaste a ser docente? Trabalhavas em outra ocupação antes de ser docente?
7. Qual era a tua formação quando ingressasse no IFSul?
8. Há quanto tempo leciona no Instituto Federal Sul-rio-grandense? Iniciaste no Câmpus Pelotas-CaVG?
9. Além do ensino médio, lecionas em que outros níveis de ensino:
 - somente ensino médio ()
 - na graduação: ()
 - na pós-graduação: ()

10. Que disciplinas lecionas para o nível médio? Em qual semestre ou ano lecionas?
11. Descreve qual o significado que a docência tem para ti.

PARTE 3: atividade política

12. És filiada/o a partido político? Posso saber qual? Há quanto tempo?
13. És filiado/a a algum sindicato? Qual? Há quanto tempo?
14. Já participaste ou participas de algum outro tipo de associação (associação de bairro, pastorais, organizações não governamentais etc.)?

PARTE 4: trabalho docente/trabalho pedagógico/autonomia

15. Como desenvolves o trabalho pedagógico? O programa da disciplina foi criado por ti ou por outro/a docente? O programa da disciplina e a metodologia de ensino são discutidas entre docentes da área? Tens autonomia para mudar algum aspecto do programa da disciplina?
 16. Nos últimos anos, houve alguma(s) modificação(s) no teu trabalho pedagógico (nas formas como buscas produzir conhecimentos a partir de metodologias de ensino, de temas, de conteúdos, de autores)? Podes explicar?
 17. Tu já foste orientada(o) formalmente ou informalmente, pela coordenação ou direção do câmpus, com relação a como mencionar certos temas ou autores? Podes explicar a tua resposta?
 18. Em sala de aula, já foste questionada(o) pelos estudantes quanto ao(s) motivo(s) de certos temas, conteúdos, autores fazerem parte do programa da disciplina que lecionas? Pode mencionar como foi e como reagiste a esse questionamento?
 19. Na tua opinião, os conhecimentos da disciplina que lecionas podem sofrer alguma interferência frente ao atual cenário político brasileiro? Podes explicar a tua resposta?
 20. Utilizas livro didático na disciplina? Quem escolheu o livro utilizado?
 21. Na tua opinião, qual é o papel da educação numa sociedade democrática?
 22. Queres mencionar algo que eu não tenha perguntado para ti?
- Agradecer a entrevista e mencionar que entrarei em contato, assim que concluir as transcrições, para saber se a/o participante deseja ter acesso ao material.

Anexos

ANEXO A – Ata reunião CaVG (página 1)



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sulrio-grandense

REUNIÃO DE AVALIAÇÃO DE PROPOSTAS

ATA Nº 12/2020

Às quatorze horas do dia vinte e quatro de julho de dois mil e vinte, atendendo a Instrução Normativa nº 01/2019 – DPEP/DIREN/DEPLAN e a Instrução de Serviço 13/2020, reuniram-se, de forma virtual, Márcio Mariot (DPEP), Luciano Ribeiro (DIREN) e Sérgio Santos Nunes (DEPLAN), tendo como pauta: **análise de um projeto de ensino e de uma solicitação de uma doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPel para realização de pesquisa com docentes do CaVG.**

Proposta analisada:

Coordenadoras (h/s)	Título do projeto/evento/programa	Equipe (h/s)	Parecer
Gabriele Volkmer (6 h/s)	Projeto de ensino: Discutindo a gestão ambiental na pandemia 2020	Deomar Villagra Neto (4h/s), Elisa Bald Siqueira (4h/s), Elisane Dutra Lucas (2h/s), Fernanda Kokowics Pilatti (4h/s), Francine Ferreira Cassana (4h/s), Pablo Machado Mendes (4h/s), Raquel Brum Abib (4h/s), Viviane Müllech Ritter (4h/s).	Favorável. O projeto é relevante para a área de gestão ambiental, contribuindo para a formação dos estudantes. Atende a necessidade de atividades remotas e propõe-se a disponibilizar o curso para os estudantes que não tem acesso a internet, quando do retorno das atividades presenciais.

ANEXO A – Ata reunião CaVG (página 2)

Alexandra Garcia Mascarenhas - professora de Sociologia do IFSul - Câmpus Pelotas	A docência no ensino médio frente às interferências dos movimentos neoconservadores na educação (Projeto de doutorado vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFPel)		Após análise da carta de apresentação da pesquisa, o comitê de análise conjunta de projetos posicionou-se favorável a realização da proposta. Será encaminhado e-mail aos professores para que os interessados em participar da pesquisa entrem em contato com a proponente.
---	--	--	--

Documento assinado eletronicamente por:

- Luciano de Jesus da Costa Ribeiro, CHEFE DE DEPARTAMENTO - CD4 - VG-DEPG, em 26/07/2020 21:25:13.
- Sergio Adao dos Santos Nunes, CHEFE DE DEPARTAMENTO - CD4 - VG-DEPLAN, em 24/07/2020 14:47:34.
- Marcio Paim Mariot, CHEFE DE DEPARTAMENTO - CD4 - VG-DPEP, em 24/07/2020 14:37:57.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 24/07/2020. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifsul.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 67432
Código de Autenticação: c24ce976e9



Reitoria

Rua Gonçalves Chaves, 3218, 5º andar - Centro - Pelotas/RS. CEP 96015-560
Telefone: (53) 3026-6050 – www.ifsul.edu.br