

Nova Direita e Política Educacional no Brasil: *Controle do Trabalho Docente em foco*¹

Laís Vieira Pinelli – PPGPS/UnB – pinelli.lais@gmail.com²
Silvia Cristina Yannoulas – PPGPS/UnB – silviayannoulas@unb.br³

Resumo

Este estudo apresenta resultados parciais de pesquisa de doutorado atualmente em desenvolvimento, e tem como objetivo analisar o processo de recrudescimento da Nova Direita na Política Educacional brasileira com ênfase nos mecanismos de controle do trabalho docente. São apresentados resultados da revisão de literatura que sustentou o desenho da pesquisa e estruturação das hipóteses. Assume-se que com o recrudescimento da Nova Direita no Brasil os mecanismos de controle do trabalho docente se radicalizam tanto no campo curricular quanto comportamental.

Palavras-chave: Nova Direita. Trabalho Docente. Política Educacional no Brasil.

Introdução

O objetivo deste artigo é examinar os mecanismos de controle do trabalho docente no contexto de recrudescimento da Nova Direita (ND) na política educacional do Brasil. Entendemos a Nova Direita como ideologia que combina características tanto do Neoconservadorismo – valorização da tradição, rejeição da diversidade e a possibilidade de transformações radicais – quanto do Neoliberalismo – introduzindo a lógica individualista e do mercado em todos os setores da sociedade.

Essa ideologia intensifica os aspectos antidemocráticos das duas vertentes ideológicas e nega o caráter democrático da educação, ao naturalizar as desigualdades sociais e denegar a diversidade e a criticidade nas escolas. Ainda que usem ações “judicializadas” visando

¹ O texto apresenta os principais achados de pesquisa em curso da Doutoranda em Política Social da Universidade de Brasília (UnB) Laís Vieira Pinelli, orientada por Silvia Cristina Yannoulas e desenvolvida no contexto dos projetos: “*Antes da Pandemia: Três Décadas de Propostas Político-Pedagógicas Restauradoras no Brasil (1990-2020)*” e “*Sujeitos antagônicos e políticas públicas na América Latina: Confrontando as Propostas Político Pedagógicas da Nova Direita*”, apoiados pelo CNPq (Conselho Nacional de Pesquisas Científicas e Tecnológicas) e pelos Decanatos de Pós-graduação e de Pesquisa e Inovação da UnB.

² Laís Vieira Pinelli é Assistente Social pela Universidade de Brasília (UnB) e Mestra em Política Social pelo Programa de Pós-Graduação em Política Social na UnB. Atualmente é doutoranda no mesmo programa de pós-graduação e bolsista pelo Programa de Excelência Acadêmica da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)

³ Silvia Cristina Yannoulas é Licenciada em Ciências da Educação pela Universidade de Buenos Aires (UBA), Mestre em Ciências Sociais pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais Sede Acadêmica Argentina (FLACSO/Argentina), Doutora em Sociologia Latino-americana pelo Programa de Doutorado Conjunto FLACSO/BR-UnB, Pós-doutorado em Educação pela UFMG, e Pós-doutorado em Ciências Sociais pela UBA. Atualmente é Professora Titular do Departamento de Serviço Social e do Programa de Pós-graduação em Política Social da UnB.

algum nível de legitimidade jurídica num contexto de estado de direito, as estratégias neodireitistas para implementação dos seus projetos educacionais têm usufruídos de mecanismo pouco democráticos ou que resultem, invariavelmente, em modelos antidemocráticos de educação.

O recrudescimento da ND no Brasil se consolida no campo político e cultural a partir da segunda década do século XX em razão de uma crise de hegemonia que se construía desde 2008 e alcança seu estopim em 2014, após segunda eleição de Dilma Rousseff. No mesmo ano a ascensão da ND tornou-se nítida na esfera legislativa e executiva quando nos deparamos com governo e parlamento mais conservador desde a ditadura militar (1964-1985).

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, sustentado no método materialista-histórico-dialético. Partiu-se da premissa que a profissionalização do trabalho docente no Brasil surge em um contexto de massificação da educação básica, onde o sentido da escola e da educação estava intimamente vinculada à política desenvolvimentista, sustentada na divisão sócio técnica do trabalho e de adequação da força de trabalho para os interesses econômicos e de manutenção de um determinado projeto político. Tratando-se de um trabalho ainda em desenvolvimento buscou-se preencher lacunas teóricas afim de responder se nos dias atuais existiria uma nova forma de controle do trabalho docente, afetando não apenas a prática em sala de aula, mas provocando novos sentidos à escola e ao trabalho docente.

1. Processo de profissionalização das trabalhadoras docente no Brasil

Para compreender as formas de controle do trabalho docente e sua relação com a Nova Direita, é necessário primeiramente compreender historicamente o processo de profissionalização do trabalho docente no Brasil. O debate da identidade profissional das trabalhadoras docentes⁴ tem especial destaque a partir dos anos 1980, diante do contexto de massificação, proletarização e sindicalização da categoria e como produto do processo de transformação da professora de mero agente executor das políticas educacionais controlado pelo Estado, para sujeito político que pensa e repensa a natureza do seu trabalho. No contexto de redemocratização surge espaço para novos paradigmas no campo de pesquisa da profissão,

⁴ Usaremos o gênero gramatical feminino ao tratar das profissionais da educação básica, considerando que sua grande maioria são mulheres, conforme sugerido por Yannoulas (2013).

levantando novas problematizações incluindo o caráter político, o envolvimento com sociedade civil e movimentos sociais, e a identidade da professora como categoria profissional.

A conquista do estatuto de profissional das professoras está intimamente vinculada a responsabilidade do Estado pela educação. É nesse contexto, que as docentes deixam de ser agente da igreja e torna-se funcionário do Estado, de acordo com Nóvoa (1991) “é o enquadramento estatal que institui as professoras como um corpo profissional e não uma concepção corporativa do ofício” (p.16-17). O trabalho de Ferreira e Bittar (2006) afirma que as reformas educacionais na Ditadura Militar (1964-1985) induziram o processo de proletarização do trabalho docente; com o crescimento quantitativo e grandes arrochos salariais, as professoras, historicamente vinculados às classes médias e altas, tem seu perfil diversificado com a entrada da classe popular nos magistérios. Aliado às más condições de trabalho, a proletarização do trabalho docente⁵ provoca a organização política das professoras e com o rebaixamento da formação profissional por meio de cursos de curta duração para o magistério⁶, fomenta-se uma crise identitária que perpassa o meio de campo entre proletarização e o exercício intelectual. (Ferreira e Bittar, 2006),

A proletarização provocou fortalecimento da sindicalização docente que, para além de reivindicações salariais e de melhorias na condição de trabalho, demandava uma educação pública, gratuita e de qualidade, reivindicações fortalecidas no processo de abertura política que induzia esperanças de um modelo democrático de educação. (Ferreira e Bittar, 2006).

As mobilizações sindicais e fortalecimento nacional da categoria conseguiu alcançar alguns avanços expressos na LDBE de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), entre elas o estatuto profissional, plano de carreira e capacitação permanente. Entretanto, com o fortalecimento do neoliberalismo nas políticas educacionais, tais avanços foram interrompidos por uma série de reformas estruturais com ênfase na privatização, corte com os gastos públicos e desvinculação do Estado aos compromissos firmados na Constituição Federal 1988. (Duarte e Oliveira, 2005)

Sobre esse período há uma vasta literatura sobre as influências do neoliberalismo na política educacional brasileira a partir dos anos 1990. De acordo com literatura selecionada, um novo modelo de regulação das políticas educacionais na América Latina, formulado por

⁵ A análise de Ferreira e Bittar (2006) restringe a concepção de proletarização à condição socioeconômica das professoras, marcada no período de análise (1964-1985) pelos grandes arrochos salariais. Essa limitação conceitual é apontada pelas autoras.

⁶ A Lei nº 5.540 de 1968 reformou o ensino superior alterando os cursos de pedagogia, dividindo em habilitações técnicas para a formação dos especialistas em educação.

organismos multilaterais e justificado pela necessidade de construir respostas as novas e aceleradas transformações sociais, provocou grandes reformas estruturais nos sistemas educacionais.

Na literatura selecionada, as reformas educacionais no Brasil e seus efeitos no trabalho docente, tem sido analisada com suporte dos conceitos de Regulação Pós-Burocrática (Krawczyk e Vieira, 2012), Estado Avaliador (Afonso, 1999, 2007) e Reforma Gerencial do Estado (Hypolito, 2010). Entre as características das reformas destaca-se: transferência de responsabilidade de execução de serviços sociais à sociedade civil enquanto o Estado regula por meio de mecanismos de avaliação; defesa da descentralização da esfera executiva que possibilitaria suposta autonomia da escola e dos professores; e inserção da “lógica” gerencialista nas instituições educacionais, compreendendo que o padrão de regulação do neoliberalismo não afeta apenas a gestão e organização, mas também proporciona um novo “modo de viver”

O modelo de regulação pós-burocrática assume como eixo estratégico a descentralização e a autonomia dos sistemas educacionais e do trabalho docente sob o argumento de viabilizar maior eficiência, transparência e participação popular. Entretanto, além da dimensão territorial de distribuição de responsabilidade entre os entes federativos, a descentralização alterou a dinâmica da escola e sua relação com a comunidade escolar. A autonomia escolar, no entanto, se restringia a capacidade de administrar os problemas e captar recursos necessários com auxílio da população e da iniciativa privada (Oliveira, 2003). Em relação ao trabalho docente, com o Estado induzindo os parâmetros de “qualidade” escolar por meio de avaliação e sob a fetichização dos resultados⁷ (Shiroma; Evangelista, 2011), a suposta autonomia conferida às professoras, além da intensificação, controla e regula o trabalho docente tanto pela via do controle curricular quanto pela captura da subjetividade por meio cultura do desempenho.

No mesmo sentido, ao analisar a influência da Reforma Gerencial do Estado na educação, Hypolito (2011) afirma:

“As formas de controle e regulação que se processam a partir dessas formas gerencialistas de organizar a educação, com base das parcerias público-privadas, introduzem um volume de novos requisitos que o

⁷ A respeito do fetiche dos resultados, as autoras afirmam “A política educacional de resultados toma os “resultados” isoladamente, descolados da realidade que os produziram, sendo apresentados como fetiche. São percentuais, médias, índices, indicadores tomados “em si”. Não se discutem as condições objetivas de produção desses resultados, pois é da essência das estratégias dos reformadores velar a materialidade, produzindo sobre ela informações “científicas”, por métodos “científicos” que, envoltos em números, parecem corresponder à objetividade e explicá-la. (Shiroma e Evangelista, 2011, p.18)

professorado passa a se sentir responsabilizado e culpado pelo seu desempenho, medido e avaliado desde fora do que acontece no seu espaço de trabalho, impelido a obter mais formação e busca privadamente alternativas para melhorar seu desempenho, como se isso não fosse responsabilidade do coletivo escolar e do sistema de ensino. (p. 13)

Assim sendo, o modelo pós-burocrático tem provocado tanto a diminuição de autonomia docente, quanto a intensificação em razão da introdução de novas tecnologias e novas funções que escapam da natureza original do seu trabalho. Como será melhor trabalhado no tópico a seguir, observa-se que as reformas educacionais iniciadas ainda nos anos 1990 permanecem induzindo formas mais sutis e complexas de controle do trabalho docente. Entretanto, com o fortalecimento da Nova Direita, as recentes reformas educacionais (especialmente com a BNCC e a Reforma do Ensino Médio) visam radicalizar a desqualificação docente e no campo do cotidiano escolar, antes de difícil controle, insere-se mecanismos mais coercitivos. No tópico a seguir vamos recuperar a definição de controle e como ela tem sido tratada no campo educacional.

2. Controle do Trabalho Docente

Entendemos como controle, ações, discursos e mecanismo que exercem algum nível de disciplinamento do trabalhador afim de responder às necessidades de acumulação do capital e reprodução das relações sociais capitalistas (Vieira, 2020). De natureza diversas, o controle pode ser exercido fundamentada na tradição, na violência, nas leis, pela cooperação ou cooptação, afetando emocionalmente, fisicamente e espiritualmente o trabalhador (Iamamoto, 2003). Compreendemos que os mecanismos de controle do trabalho, também se expressam na esfera educacional, considerando a professora como trabalhadora inserido nas contradições capital e trabalho. Heleoni (2003) afirma que a organização e gestão do trabalho tem acompanhado não apenas em razão das mudanças tecnológicas e produtivas, mas com a finalidade de gerir conflitos. De acordo com o autor, os mecanismos de controle visam capturar principalmente a subjetividade do trabalhador, seja controlando corpo, a burocracia, a cognição, a intelectualidade, a afetividade e a emoção.

Uma terceira referência importante é a de Casara (2018). O autor, analisando o atual Estado brasileiro como Estado Pós-Democrático, identifica como os mecanismos de controle do neoliberalismo mesclam “psicopoder” (discursos do empreendedorismo e da responsabilização individual que resultam no “auto exploração”) e a “violência

judicializada”, mecanismo essencial para controle dos “improdutivos” ao capital. O autor se alinha com a propostas de Laval e Dardot (2016) sobre a internalização de uma “razão neoliberal” nos sujeitos, instituições e Estado, afim de inserir o mercado como “lógica normativa generalizada”.

Partimos então do pressuposto de que as formas de controle podem ser alcançadas tanto por meio da coerção, mas também por meio da construção de consensos, usufruindo de mecanismo emocionais, psicológicos e culturais articulados que definem uma forma de viver, de trabalhar e se relacionar. Entendemos também que ao assumir novos contornos de acordo com o nível de complexidade das relações sociais e os tensionamentos de forças, as formas de controle do trabalho docente têm se caracterizado como uma mescla entre formas mais sofisticadas, ou seja, cooperativas ou “implícitas” com formas mais duras, ou seja, mais coercitivas.

Apple (2002) em seu trabalho indica formas indiretas de controle do trabalho docente, como o uso de tecnologias (programas, livros) que deveriam ser essencialmente “científicos”, ou seja, neutros, e nas palavras do autor “a prova de professor”. Cita também o sistema de avaliação massificada como parâmetro de sucesso escolar que tem afetado diretamente nos conteúdos e as metodologias de ensino. Oliveira (2012) ainda complementa ao discutir sobre cultura de responsabilização da professora pelo fracasso escolar, vinculando os desafios complexos do sistema educacional à figura da professora, questionando suas metodologias e seus saber científico.

Na escola a tradução destas formas de controle passa pela maior supervisão, prescrições didáticas-curriculares detalhadas, livros didáticos, novas tecnologias, ampliação de processos avaliativos, que buscam responsabilizar o professor pelos índices de repetência e não aprendizagem, e por quase toda situação negativa, expondo claramente ações para disciplinar e controlar a força de trabalho do professor (Oliveira e Vieira, 2012, p.12).

Hypolito (2011) ao discutir sobre a temática, destaca que a inserção do gerencialismo nas políticas educacionais e na escola, resulta em formas mais sutis de controle do trabalho docente sendo efetivado "via vigilância externa, via controle curricular e gerencial" resultando em precarização, más condições de trabalho e intensificação do trabalho docente. Um dos efeitos do gerencialismo destacado é a captura da subjetividade: “trata-se de regular um modo de ser, por meio de uma intersecção, por meio de práticas discursivas que vão constituindo um modo de gestar, de ensinar, de estar, de constituir os espaços coletivos” (p.9).

Tais questões tem sido amplamente discutido pela academia e entidades representativas, que questionam e se movimentam em oposição a essas iniciativas. O que se

observa, no entanto, é que os mecanismos de controle docente têm ganhados novos contornos. Nesse contexto, projetos como a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e a Reforma do Ensino Médio radicalizam o pragmatismo educacional, e no campo do cotidiano escolar, que tem se expandido da sala de aula para os meios tecnológicos, tem sido perpassado por discursos desmoralizante visando controle do trabalho docente por meio da insegurança e autocensura. No tópico a seguir discutiremos esses novos mecanismos e as chaves discursivas que os perpassam.

3. Controle do Trabalho Docente e Nova Direita

Os ataques ao trabalho docente têm mesclado antigas e novas teses como a inadequação dos métodos de ensino, má gestão dos recursos público, o caráter ideológico dos cursos de formação, e conseqüente em sala de aula, sendo estes fatores razão para os baixos desempenhos em avaliações internacionais. Entre as estratégias para o enfrentamento dessa crise educacional inclui repensar metodologias de ensino, reformular o currículo, militarizar a escola, legalizar a escola domiciliar, banir debates sobre gênero e diversidade e criar mecanismo de controle e disciplinamento sobre “o que” e “como” é ensinado. A pauta da família também é central nessa discussão, pois propõe rompimento dos valores de solidariedade e comunidade, centralizando a educação em valores individuais. O Movimento Escola Sem Partido (MESP), Militarização das Escolas Cívicas Militares, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e a Reforma do Ensino Médio, são iniciativa, que visam, por caminhos distintos, formas de controle docente.

Adotando esse contexto, as duas teses aqui defendidas é que diante do contexto de recrudescimento da Nova Direita, a natureza dos mecanismos de controle do trabalho docente se altera com base em duas chaves discursiva: 1. a desprofissionalização docente que envolve questionamentos entorno na qualificação e da sua autonomia com objetivo de inserir mecanismos de controle em dimensões menos sujeitas como o cotidiano escolar, a sala de aula e na relação aluno-professora; e 2. moralização dos resultados e conseqüentemente dos parâmetros de qualidade escolar assumindo como estratégia central a neutralidade pedagógica e regulação dos conteúdos e metodologias de ensino; como fundamento objetivo defende-se a suposta crise permanente da educação e entre os seus efeitos continuidade da responsabilização das trabalhadoras da educação o que exigiria um alinhamento às novas necessidades do desenvolvimento econômico, seja diante da “revolução industrial 4.0” e/ou

às novas relações de trabalho. Os dois discursos se relacionam e carregam elementos tanto do neoconservadorismo quanto do neoliberalismo. Tais discursos estão presentes tanto em projetos como o MESP (Movimento Escola Sem Partido), a militarização das escolas públicas e a escola domiciliar, quanto no pragmatismo pedagógico das competências que perpassa a Reforma do Ensino Médio e a BNCC. A seguir iremos nos aprofundar em algumas novas manifestações das formas de controle do trabalho docente.

3.1 O controle curricular por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio

Identificamos que a Reforma do Ensino Médio (2017) e a Base Nacional Comum Curricular (2017) estão ideologicamente orientadas a fim de construir uma educação serviente à manutenção das formas de reprodução da vida capitalista, visando a anulação de qualquer pensamento crítico – mais especificamente qualquer educação que vise questionar, agir e transformar a sociedade enquanto coletivo. São duas políticas ainda em implementação e que, desde de sua idealização, estão longe de refletir algum consenso, considerando as diferentes correlações de forças existente em sua formulação. Entre os avanços e recuos, a BNCC e a Reforma do Ensino Médio, na forma como foram homologadas, recupera a concepção de educação tecnocrática, pragmática e individualizante, e conseqüentemente, com grande potencialidade de afetar o trabalho docente.⁸

A proposta de uma base comum curricular nacional surge no contexto da Constituição Federal de 1989 e teve como principal motivação eliminar os resquícios educacionais do período ditatorial brasileiro (1964-1985). (Andrade, 2020) Sua obrigatoriedade é expressa na Lei de Diretrizes e Base da Educação (1996) e desde então sua construção e implementação tem sido objeto de interesse de diferentes segmentos da sociedade. Outros documentos normativos foram desenvolvidos como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (2000), Programa Currículo em Movimento (2008) e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs) (2010); tais documentos possuíam margens de impedimento para o engessamento dos processos de trabalho educacional respeitando assim a liberdade de

⁸ Ainda assim, é importante considerar que as transformações recentes exigem cautela quanto aos seus efeitos no trabalho docente, especialmente considerando os embates entorno da sua implementação e a falta de sistematização das experiências – a obrigatoriedade da implementação do Novo Ensino Médio é até 2023 e da BNCC foi em 2019, e nesse intervalo lidamos com a pandemia da COVID 19. O exercício realizado aqui é de identificar os pressuposto neodireitistas que viabilizaram a construção e aprovação dessas reformas e nos apropriar do debate, sem cair em falácias, considerando principalmente que a instrumentalização da neutralidade pedagógica e científica, tem grandes efeitos sobre a prática profissional.

cátedra garantida constitucionalmente. A BNCC reflete outras características, não apenas em conteúdo, mas também no seu processo de construção.

Em 2015 com a Portaria n. 592, de 17 de junho, instituiu-se a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular, tendo como objetivo elaborar uma primeira versão da BNCC a ser discutida coletivamente. Nesse escopo, os segmentos neodireitistas, especialmente o Movimento Todos pela Educação, atuaram efetivamente nas discussões sobre o documento.⁹ Diante reconfiguração do Ministério da Educação (MEC) no início do governo golpista de Michael Temer (2016-2018), figuras estratégicas versaram pelo caráter prescritivo, com ênfase no que ficou definido como “pedagogia das competências”¹⁰ Aqui é necessário recuperar um importante sujeito político, o Movimento Todos pela Educação, organização não governamental sem fins lucrativos criada por um grupo de empresários que visavam “transformar a educação brasileira”, e que, entre outras ações, atuaram ativamente para a implementação da BNCC. Além de participar do processo de elaboração e discussão, o movimento auxiliou na construção de consensos entorno da urgência de uma base nacional, fortemente sustentado no discurso de transformar a educação brasileira, que, assim como em outros carnavais, encontrava-se em crise. A versão final da BNCC também refletiu vitórias do setor “reacionário”, manifestação disso é a exclusão de “gênero e sexualidade” nos chamados Temas Contemporâneos e exclusão do assunto nas habilidades descritas para as Ciências da Natureza”¹¹. (Andrade, 2020)

É possível observar que entre os sujeitos estratégicos para a elaboração e aprovação da BNCC, há representantes tanto do setor “neoconservador reacionário” quanto do setor “neoliberal empresarial”, ambos com interesses, em tese, diferentes – inclusive gerando

⁹ Nesse sentido, Andrade (2020) analisa: “Quando o empresariado educacional organizado dominava claramente o processo de construção da BNCC – atropelando, inclusive, debates feitos por organizações acadêmicas, universitárias e da Educação Básica – os reacionários disputavam participação na política educacional. Em janeiro de 2016, o fundador e líder do Movimento Escola Sem Partido, Miguel Nagib - advogado, procurador do estado desde 1985, seguidor de Olavo de Carvalho, articulista durante muitos anos do Instituto Liberal de Brasília e do Instituto Millenium – divulgou no sítio eletrônico do movimento o texto “Quem deve aprovar a BNCC?”. No artigo, Nagib (2016, n.p.) afirma que “o sistema educacional brasileiro é como um edifício gigantesco, cujas estruturas foram corroídas de alto a baixo por cupins ideológicos” e que se alguém deve ter poder de decidir se os indivíduos serão obrigados a estudar “que seja o parlamento e não um punhado de agentes públicos indicados pelo chefe do Executivo” parlamento esse que, segundo o próprio autor, já havia rejeitado a inclusão da perspectiva de gênero nos planos de educação. (p.124)

¹⁰ Outros autores, como Lavoura e Ramos (2021), nos trazem uma importante contribuição ao analisar a BNCC: as competências convergem com versão pós-moderna do pragmatismo que “recusa o caráter universal e histórico do conhecimento produzido cientificamente em benefício do relativismo epistemológico” (p.56), com ênfase nos interesses do aluno, aliada ao mito do “aprender a aprender”, gerando um esvaziamento do sentido da ciência e da própria escola.

¹¹ Ainda que a discussão de gênero e diversidade não tenha sido proibida diretamente, a sua inserção obrigatória torna-se estratégica para garantir respaldo legal ao corpo docente e às escolas que decida desenvolver debates sobre o tema, sem receio de penalidades. Iremos nos aprofundar nesse ponto mais à frente.

inicialmente divergências sobre gênero. Há, entretanto, uma discussão em comum que perpassa tanto as eliminações do debate de gênero, quanto a pedagogia das competências: a defesa pela neutralidade pedagógica. Em síntese, tal proposta parte do pressuposto de que o currículo e metodologias de ensino estão sujeitas a neutralidade científica. A consequência é a exclusão ou diminuição de temas sócio-políticos e áreas do conhecimento menos sujeitas ao positivismo, adensando críticas ao seu reconhecimento científico. Tal lógica nega qualquer proposta pedagógica crítica (Penna, 2016; Frigotto, 2017; Oliveira, 2020), e significa a negação da professora enquanto sujeita reflexiva, dando assim outros significados a natureza do seu trabalho¹².

É importante recuperar que a BNCC se caracteriza como uma reforma educacional estruturante afetando não apenas o currículo, mas a formação das professoras e as políticas de avaliação (e como consequência o parâmetro de qualidade e formas de acesso à educação superior). Como já indicaram Dal’Ign, Scherer e Silva (2020) ao estudar sobre a Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica (BNCFP), “a centralidade na noção de engajamento apontada pela BNCFP parece operar no contexto da racionalidade neoliberal, envolvendo novas formas de se exercer o trabalho docente na contemporaneidade.” (p.10).

Aqui abre margem para um assunto complexo, a negação do saber e exclusividade docente na educação formal, que entre outros aspectos, deslegitima o conhecimento pedagógico – na prática necessário e regulamentado para exercer a profissão no país. É interessante observar que o processo de profissionalização das professoras no Brasil, esteve muito mais atrelado ao projeto de expansão da educação pelo Estado, do que propriamente um ofício organizado por meio da exclusividade profissional. (Nóvoa, 1991) Tal processo reflete a inserção de outros profissionais na elaboração de políticas educacionais atreladas a prática docente, ainda que não estivessem diretamente vinculadas com o “chão da escola”. O fator de gênero no caso brasileiro também é decisivo considerando que a educação, especialmente no fundamental, esteve atrelada ao imaginário do cuidado do que a um saber específico – e conseqüentemente mais bem remunerada. No campo da opinião pública surge questionamento das metodologias de ensino-aprendizagem, invalidação de pensadores caros a pedagogia como Paulo Freire, e a defesa de inserção de outros profissionais na educação sem

¹² Nesse contexto é importante recordar Paulo Freire “Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, minha posição não pode ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo” (1999, p. 63).

formação pedagógica, como o professor de “notório saber” presente na proposta do Novo Ensino Médio.

Identificamos então que a pedagogia das competências e o processo de negação da especificidade pedagógica – debates que surgem na década 1990 e até então eram vistas como superadas – têm dado novos contornos aos mecanismos de controle curricular que só foram possíveis diante do contexto de recrudescimento da Nova Direita no Brasil.

3.2 O controle tecnológico por meio da plataformização da educação

Adrião et al. (2009) ao analisar a tendência de compra de serviços educacionais privados, especialmente por municípios de pequenos portes, identificaram a inserção da lógica gerencialista na política educacional, sob o argumento de garantir a padronização da qualidade educacional. O processo de privatização da oferta de serviços educacionais, em especial a venda de pacotes didáticos com livros, apostilas e matérias de apoio digital, tem sido presente especialmente na esfera municipal. O Sistema de Ensino Positivo, por exemplo, foi e continua sendo adquirido com recursos públicos da educação. A plataforma “Aprende Brasil Educação”, também do grupo Positivo, tem em sua página online um canal direto para municípios interessados em comprar o “sistema educacional”. O que já era uma tendência alcançou patamares maiores após a pandemia de COVID 19. Diante da experiência massificada do ensino remoto emergencial, ainda que resultasse em déficits significativos da aprendizagem de toda uma geração, o uso de novas tecnologias ofertadas por empresas privadas tornou-se ainda mais palatável. Por exemplo, mesmo pós pandemia, tentou-se substituição total de livros físicos por tablets no município de São Paulo, uma das maiores redes de ensino básico do país. Aplicativos que visam facilitar a gestão escolar tem sido desenvolvida continuamente ainda que não acompanhe a capacitação do público alvo, e tenham sido relatados como fator de intensificação do trabalho. Tal fenômeno tem sido definido como “plataformização da educação”, ou seja, transferência de atividades e materiais educacionais para o mundo virtual, muitas vezes viabilizada por empresas privadas como as EdTechs – empresas que desenvolvem soluções tecnológicas para a oferta de serviços educacionais.

É importante delimitar que as plataformas digitais se caracterizam como um conjunto de ferramentas e conteúdos, disposto em uma estrutura robusta e coordenada, ou seja, não se trata de ferramentas digitais pontuais que auxiliam no ensino-aprendizagem. Se Michel Apple (2002) já indicava formas indiretas de controle do trabalho docente, com o uso de tecnologias

(programas, livros, apostilas) essencialmente “a prova de professor”, o processo de plataformação da educação, torna mais eficiente o controle do trabalho docente, não apenas ao definir conteúdos e metodologia de ensino-aprendizagem, mas controlando diretamente a gestão e o cotidiano escolar. Aqui vale algumas discussões que inevitavelmente se atrelam a essa tendência, além do processo de intensificação do trabalho, as plataformas encontram-se no limbo não regulamentado que é o mundo virtual. Além dessa constatação, o próprio ensino remoto emergencial evidenciou uma nova forma de relacionamento entre professoras, pais e alunos, mediadas por grandes plataformas tecnológicas, e que, na falta de termos melhores, diluiu a sala de aula, ou seja, espaço tangível e controlável pelas trabalhadoras docentes.

Silva (2022) localiza a plataformação da educação como manifestação do “neotecnicismo digital”: vínculo com o pragmatismo educacional, aluno e professor não são centrais no processo de ensino-aprendizagem, discurso da urgência onde apenas soluções tecnológicas ofertadas por empresas seriam capazes de suprir. Ainda de acordo com a autora, o Banco Mundial (2020) tem incentivado a contratação de EdTechs e, entre os argumentos, alegado a necessidade urgente de preparação dos alunos diante da revolução tecnológica em andamento. Em específico ao trabalho docente, o mesmo documento trata do empoderamento das professoras, alegando aumento do engajamento por meio de acesso a melhores conteúdo, dados e rede, possibilitando assim que a professora “apoie” melhor a aprendizagem do alunado, ou seja, a professora deixa de ser “agente estratégico” e se restringe a figura de orientador/tutor/apoiador.

É importante destacar que não se pretende analisar a eficiência, necessidade ou inevitabilidade das novas tecnologias no ensino-aprendizagem ou gestão escolar, mas argumentar e apresentar como hipótese que as plataformas educacionais de desenvolvimento privado, por sua estrutura e conteúdo, são instrumentos deletério para autonomia do trabalho docente e gestão democrática prevista constitucionalmente. Por exemplo, o uso de ferramentas tecnológicas pontuais podem ser discutidas e definidas pela equipe pedagógica da escola, pelos conselhos escolares ou adicionado ao plano político-pedagógico da escola, sem afetar a autonomia escolar. Partimos da ideia que o controle ou regulação dos processos de trabalho docente existem por meio de legislações, controle social e gestão democrática, partindo do pressuposto que esse acompanhamento visa o alinhamento entre a autonomia do trabalho docente e o projeto coletivo da comunidade escolar. A plataformação por se tratar de serviço privado contratado diretamente pela gestão central e desenvolvida por agentes externo (possivelmente orientada pela BNCC de caráter extremamente prescritivo), retira o

protagonismo docente e engessa os processos de trabalho de ensino. As plataformas também regulam a rotina de professoras e alunos, conseguindo controlar a frequência, o tempo de uso, os conteúdos que foram acessados, sendo possível acompanhar e controlar em tempo real o trabalho das docentes, equipe pedagógica e gestores.

Um terceiro debate tem sido levantado pelo Observatório Educação Viggiada, iniciativa de divulgação científica que tem como objetivo coletar e divulgar informações sobre a plataformização da educação pública no Brasil e na América do Sul. A entidade tem apontado a falta de transparência sobre o uso de dados pelas grandes empresas tecnológicas que oferecem serviços educacionais de forma gratuita e possuem grande capacidade de recolher e tratar dados pessoais. Aqui é importante recordar que a escola tem acesso a informações de toda natureza do alunado, e a movimentação e cuidado desses dados é ainda maior por se tratar de crianças e adolescentes. Assim sendo, a chegada do capital da vigilância nas escolas públicas é uma outra questão que merece atenção com a plataformização da educação.

Recuperando todos esses elementos, observa-se que em conformidade a ideologia neodireitista, a plataformização da educação, é, mas não apenas, apropriação do fundo público pelo setor privado, é também fundamentada, legitimidade e concretizada com base na neutralidade pedagógica, negação da especialização docente e controle parental.

3.3 O controle comportamental por meio da autocensura

No caso brasileiro, uma das grandes manifestações da nova direita na educação é o Movimento Escola Sem Partido. Contra movimento instituído em 2004 sua principal motivação era combater suposta doutrinação de esquerda nas escolas, principalmente promovido por professoras. Inicialmente focado no anticomunismo, seu fortalecimento alinhou-se com a pauta antigênero no Brasil. A partir de 2014, assumiu como estratégia principal, a criação de projetos de leis em diversas esferas do poder, defendendo o controle da qualidade educacional pelos pais como direito do consumidor. Nas eleições de 2018, que levaria ao poder Bolsonaro, a Escola Sem Partido, tornou-se a solução educacional de candidatos reacionário, alguns eleitos com grande representatividade. A participação nas redes sociais possibilitou que suas ideias participassem da opinião pública o que afetou negativa a imagem das trabalhadoras docente.

De fato, no campo legislativo o MESP não obteve resultados. Em 2021, a única lei aprovada no âmbito estadual, sob alcunha “Escola Livre”, foi objeto de análise do Superior

Tribunal de Justiça (STF) e declarada inconstitucional. Tal decisão, em tese, impossibilitaria ou dificultaria a aprovação de leis futuras, indicando assim o fim do movimento. A realidade objetiva, entretanto, tem se revelada mais complexa, possivelmente indicando que, enquanto ideologia, a Nova Direita não se manifesta apenas por projetos, mas se concretiza igualmente por meio de ideias e construção de consensos – por exemplo, em palestra feita em 2020, Douglas Garcia, ex-deputado e coordenador da “Frente Parlamentar em Defesa da Escola Sem Partido”, declarou: “o ESP já deu certo porque botou a discussão ao público” (Sartori, 2021). Observa-se que mesmo diante das derrotas no legislativo, seus princípios têm se concretizado por meio de assédio moral dentro e fora da escola, incentivando gravação de aulas, exposição das redes sociais e apoiando pais e alunos a denunciarem professoras em canais institucionais.

Pesquisa de Sartori (2021) tem evidenciado essa questão ao observar a autocensura realizada pelas professoras. De acordo com a autora, a autocensura tem se caracterizado como evitação, silenciamento ou tratar superficialmente determinados assuntos, em geral pautas progressistas, relacionadas a raça, gênero e classe, com medo de represálias, desgastes e penalidades¹³. A autocensura não acontece apenas nas escolas, mas também nas mídias sociais – espaço, em tese, de âmbito particular. A autocensura tem evidenciado que o controle comportamental das trabalhadoras docentes, tem se realizado tanto por meio de mecanismos de captura da subjetividade com ênfase na construção de consenso quanto novos, ainda que antigos, mecanismos coercitivos.

Conclusão

Temos observado que a política educacional brasileira não pode mais ser analisada tratando o neoliberalismo e o neoconservadorismo de forma isolada. Ainda que essas vertentes ideológicas se manifestem em sujeitos sociais específicos, os projetos neodireitistas e os discursos que os sustentam, as estratégias que os viabilizam e os conteúdos que os constituem, se alinham com ideologia da Nova Direita. Buscamos argumentar que os mecanismos de controle do trabalho docente têm acompanhado o movimento de fortalecimento e recrudescimento da Nova Direita – definida como *nova*, tanto por trazer elementos do “novo liberalismo” e “novo conservadorismo” quanto por se manifestar em

¹³ É interessante observar que a autocensura se potencializa em um contexto de precarização dos vínculos de trabalho. Em específico às trabalhadoras docentes da educação pública, observa-se substituição do vínculo estável por contratos temporários, enfraquecendo o vínculo com a comunidade escolar e entidade representativas e sindicais.

novos determinantes históricos. Observamos o retorno de antigas estratégias coercitivas, que surpreende por acontecerem em um contexto democrático e por se sustentar em discursos até então definidos como superados como a neutralidade pedagógica e questionamento do estatuto profissional das professoras. Sendo assim, os mecanismos de controle do trabalho docente no âmbito da regulação das políticas educacionais, tem conseguido se radicalizar, alcançar um grau de intensidade que só foi possível em um contexto de recrudescimento dessa Nova Direta.

Referências Bibliográficas

- Adrião, T. et al. (2009) Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 799-818
- Afonso, A. J. G. (1999) Estado, mercado, comunidades e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 20, n. 69, dezembro, p. 139-164.
- Afonso, A. J.G. (2007) Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. *Contrapontos*, vol.07, n.01, p.11-22.
- Andrade, M.C. (2020) Base Nacional Comum e Novo Ensino Médio: expressões do empresariamento da educação de novo tipo em meio à crise orgânica do capitalismo brasileiro (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio De Janeiro. Rio de Janeiro
- Apple, M. W. (2002) “Endireitar” a educação: as escolas e a nova aliança conservadora. *Currículo sem fronteiras*, vol.2, n.1. p.55-78
- Brasil (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília
- Brasil (2018). Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília
- Casara, R. R. R. (2017) Estado pós-democrático: neo-obscurantismo e gestão dos indesejáveis. 3aed, São Paulo: Civilização Brasileira.
- Dal’Igna, M. C. et al. (2020). Trabalho docente, gênero e políticas neoliberais e neoconservadoras: uma leitura crítica da Base Nacional Comum de formação de professores da Educação Básica. *Práxis Educativa*, vol.15, 1–21
- Dardot, P.; Laval, C. (2016) A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo
- Ferreira J.R.A.; Bittar, M. A (2006) ditadura militar e a proletarização dos professores. In: *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 97, p.1159-1179
- Frigotto, G. (org.). (2017) Escola “sem” partido. Rio de Janeiro: UERJ, LPP.
- Hypolito, A. M. (2012). Reorganização Gerencialista da Escola e Trabalho Docente. *Educação: Teoria E Prática*, vol.21n.38, p. 59–78
- Krawczyk, N. R.; Vieira, V. L. (2012) Uma perspectiva histórico-sociológica da reforma educacional na América Latina: Argentina, Brasil, Chile e México nos anos 1990. Brasília: Liber Livro.
- Nóvoa, A. (1991). Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria & Educação*, vol.4, p.109-139.
- Oliveira, D. A. (2020). Políticas conservadoras no contexto escolar e autonomia docente. *Práxis Educativa*, vol.15, p.1–18.
- Oliveira, D. A.; Duarte, A. (2005). Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. *Perspectiva*, vol.23 n.2, 279–301.
- Oliveira, D. A.; Vieira, L. M. F. (2012.). Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.
- Oliveira, D.A. (2003). Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes. Belo Horizonte: Autêntica.
- Penna, F. (2016) Programa “Escola Sem Partido”: Uma ameaça à educação emancipadora. In: Gabriel, C. T.; Monteiro, A. M. e Martins, M. L. B. (org.) *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história*. Rio de Janeiro: Mauad X p. 43-50
- Sartori, B. S. (2021) Onda conservadora na educação pública: (auto)censura e resistência entre os profissionais do magistério do Município de São Paulo. (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal do ABC. São Paulo
- Shiroma, E. O.; Evangelista, O. (2011) Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. *Perspectiva*, v. 29, p. 127-160
- Silva, P. A. (2022). Edtechs e a plataformização da educação (Tese de Doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro
- Vieira R. G (2020) As reconfigurações do trabalho docente no século XXI. (Tese de Doutorado) Universidade Federal do Goiás. Goiás.
- Yannoulas, S.C (Org.). (2013) *Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações*. Brasília: Abaré, 2013.
- Yannoulas, S.C. (2024) Chaves analíticas para a compreensão do projeto educacional da nova direita: Estratégias essenciais e particularidades brasileiras. *Educación, Política y Sociedad*, vol 9 n.1, jan-junho. (no prelo).
- Yannoulas, S.C; Afonso, S; Pinelli, L. (2021) Propuestas político pedagógicas neoconservadoras: falacias de la “ideología de género” y del movimiento “escuela sin partido”. *Debate Público: Reflexión de Trabajo Social*, vol.11, n. 21, jul.