

A educação pública sob governamentalidade neoliberal e neoconservadora em tempos de promessas e suspeitas

Public education under neoliberal and neoconservative governmentality in times of promises and suspicions

La educación pública bajo la gubernamentalidad neoliberal y neoconservadora en tiempos de promesas y sospechas

Eliada Mayara Alves Krakhecke¹

 <https://orcid.org/0000-0003-2686-4520>

Dulce Mari da Silva Voss²

 <https://orcid.org/0000-0002-0672-7273>

Maria Cecília Lorea Leite³

 <https://orcid.org/0000-0002-9197-2299>

Resumo: Este estudo focaliza contingências históricas e políticas de produção discursiva da educação pública brasileira como política social no regime de governamentalidade neoliberal e neoconservadora. A análise, sob perspectiva teórico-epistemológica pluralista e desconstrucionista, articula conceitos de Foucault, Laclau e Mouffe a outros estudos do campo das políticas educacionais. Argumenta-se que a educação pública tem se constituído em meio a um jogo de demandas diferenciais e equivalentes. Segmentos neoliberais e neoconservadores projetam como função social da educação pública a formação calcada na moral autoempreendedora, adequada aos interesses mercadológicos. Em contrapartida, outras demandas reivindicam a educação pública como política pública capaz de promover equidade e qualidade social. Conclui-se que, embora a arena de disputas se constitua de forma antagonica, em termos de objetivação da função social da escola, ambas posições parecem convergir para a concepção humanista, liberal e iluminista, o que tende a reforçar o caráter meritocrático da educação pública.

Palavras-chave: Educação pública. Neoliberalismo. Neoconservadorismo.

Abstract: This study focuses on historical and political contingencies of discursive production of Brazilian public education as a social policy within the regime of neoliberal and neoconservative governmentality. The analysis,

¹ Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Rio Grande do Sul, Brasil. Com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) - Código de Financiamento 001. E-mail: eliadamayara@hotmail.com

² Docente da Universidade Federal do Pampa (Unipampa) – campus Bagé, Rio Grande do Sul, Brasil. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). E-mail: dulcevoss@unipampa.edu.br

³ Docente da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Rio Grande do Sul, Brasil. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: mcilleite@gmail.com

from a pluralistic and deconstructionist theoretical-epistemological perspective, integrates concepts from Foucault, Laclau and Mouffe with other studies in the field of educational policies. It is argued that public education has been shaped amidst a play of differential and equivalent demands. Neoliberal and neoconservative segments project the social function of public education as formation grounded in self-entrepreneurial morality, suited to market interests. Conversely, other demands advocate for public education as a public policy capable of promoting equity and social quality. It is concluded that, although the arena of disputes is antagonistic, in terms of the objectification of the school's social function, both positions seem to converge towards a humanist, liberal, and enlightened conception, which tends to reinforce the meritocratic nature of public education.

Keywords: Public education. Neoliberalism. Neoconservatism.

Resumen: Este estudio se enfoca en las contingencias históricas y políticas de la producción discursiva de la educación pública brasileña como política social dentro del régimen de gubernamentalidad neoliberal y neoconservadora. El análisis, desde una perspectiva teórico-epistemológica pluralista y deconstruccionista, integra conceptos de Foucault, Laclau y Mouffe con otros estudios en el campo de las políticas educativas. Se argumenta que la educación pública se ha configurado en medio de un juego de demandas diferenciales y equivalentes. Los segmentos neoliberales y neoconservadores proyectan como función social de la educación pública la formación basada en la moral autoempresarial, adecuada a los intereses del mercado. Por otro lado, otras demandas abogan por la educación pública como política capaz de promover equidad y calidad social. Se concluye que, aunque la arena de disputas sea antagonista, en términos de la objetivación de la función social de la escuela, ambas posiciones parecen converger hacia una concepción humanista, liberal e ilustrada, lo que tiende a reforzar el carácter meritocrático de la educación pública.

Palabras-clave: Educación pública. Neoliberalismo. Neoconservadurismo.

Introdução

Este estudo teórico analisa contingências históricas e políticas contemporâneas em que acontecem disputas quanto à função social da educação pública. Trabalha-se com a ideia de associação do neoliberalismo ao neoconservadorismo para a produção de um regime de governamentalidade biopolítica,⁴ que restringe a atuação do Estado em relação às políticas de oferta e manutenção da educação pública, favorecendo o crescimento de transações econômicas no campo educacional. Discursos neoliberais e neoconservadores se valem de uma crítica à qualidade da educação pública e da disseminação de suspeitas quanto à competência das instituições de ensino e de seus profissionais na educação de valores morais tradicionais, o que corrobora para a expansão da privatização.

Foucault (2008) afirma que a formação do Estado neoliberal tem por princípio governar o menos possível, liberando transações econômicas e políticas favoráveis ao crescimento do mercado, ou seja, todas as barreiras que possam desestabilizar a economia concorrencial devem ser suprimidas. Compete aos Estados nacionais governar, nem de mais nem de menos, liberando ao máximo o espaço

⁴ O poder biopolítico coloca em funcionamento tecnologias de governo da vida das populações - estatísticas, padrões numéricos, índices -, que agenciam a produção de condutas individuais e coletivas (Foucault, 2008). Em termos geopolíticos, a configuração da governamentalidade biopolítica tem ocorrido, desde o pós-guerra, em países posicionados no eixo central do capitalismo global, como Alemanha, Inglaterra, França e Estados Unidos, e nos países posicionados na periferia desse sistema - como Brasil, Argentina, México e Chile -, a partir das últimas décadas do século XX.

de atuação do livre mercado e a chamada “liberdade de escolha” individual. Para que a economia cresça, cada sujeito deve assumir os riscos de empreender sua própria existência e responder pelos sucessos e fracassos de seus empreendimentos: “Trata-se da individualização da política social, ou seja, não se trata de assegurar aos indivíduos uma cobertura social dos riscos, mas de conceder a cada um uma espécie de espaço econômico dentro do qual podem assumir e enfrentar os riscos” (Foucault, 2008, p. 198).

Alerta Ball (2004) que o neoliberalismo ocorre mediante a disseminação de valores do mercado privado no mundo ocidentalizado, impulsionando ações e compromissos fundamentados no espírito empresarial, na competição e na excelência, em detrimento de outros que visem a justiça social com equidade e tolerância. Um conjunto de relações sociais de governança que altera papéis do Estado, das instituições públicas e dos sujeitos. No campo educacional, o Estado passa de provedor a regulador de políticas, estabelecendo as condições sob as quais vários mercados estão autorizados a operar a gestão da educação, vender seus produtos e administrar o mercado educacional.

No mercado educacional neoliberal a qualidade do ensino é medida e bonificada pela produtividade das escolas, gestores/as e dos/as profissionais que nelas atuam. Como efeito, ocorre o acirramento da competição entre escolas que dispõem de mais e melhores condições materiais e imateriais para a oferta do ensino, enquanto a maioria delas não dispõem de boas condições e ficam abandonadas à revelia e ao descaso. Sinais claros da privatização da educação e da fusão das dimensões privada e pública, haja vista o ingresso do capital empresarial nas escolas associado ao apelo pela autogestão das comunidades escolares. Diz Ball (2010, p. 41), “[...] interesses materiais e pessoais estão entrelaçados na competição por recursos, segurança e estima e na intensificação do trabalho profissional público”.

Além das políticas neoliberais visarem a expansão da privatização e o ajuste da educação aos princípios de mercado, cabe ressaltar que tais interesses estão aliados a uma modernização conservadora fundamentada no direito à liberdade enquanto escolha individual, na noção de qualidade em termos de maximização de resultados alcançados por meio da intensificação da disciplina e valorização do conhecimento tradicional.

Como ressalta Brown (2019), o neoliberalismo contemporâneo diferencia-se do neoliberalismo proposto pelos intelectuais reunidos na Sociedade Mont Pélerin de 1947, que formularam o princípio básico das políticas neoliberais, ou seja, eliminar todas as barreiras políticas que comprometessem a expansão dos mercados, o que presumia a oposição a todo regime político fascista, totalitário ou populista. Enquanto que, nos tempos atuais, as formulações neoliberais que inspiram e legitimam a extrema direita têm se sustentado numa sinergia entre as dimensões políticas e os interesses do mercado, pois “(...) a direita mobiliza um discurso de liberdade para justificar suas

exclusões e violações, às vezes violentas, e que visam reassegurar a hegemonia branca, masculina e cristã, e não apenas expandir o poder do capital” (p. 16).

Desse modo, a governamentalidade biopolítica contemporânea associa o neoliberalismo à moralização neoconservadora, que aprofunda a exclusão de segmentos sociais, os quais, desde o final do século XX, compõem movimentos de resistência⁵ aos regimes ditatoriais ao redor do mundo, o que evidencia a debilidade da democracia liberal pelo encobrimento das diferenças culturais, sexuais, de gênero e étnico-raciais. Nas décadas de 1960 e 1970, demandas desses segmentos conquistaram importante representatividade nas novas legislações adotadas em países republicanos.

Porém, na atual conjuntura, crescem a criminalização e as violências contra populações periféricas, pobres, mulheres, crianças, negros/as, imigrantes, jovens, sexualidades dissidentes e outros grupos lançados à margem em razão de um padrão de conduta moralizante neoconservadora que prepondera no mundo ocidentalizado.

Rolnik (2019) traduz o atual avanço do neoconservadorismo como uma contrarrevolução de forças reacionárias que ativam a versão contemporânea - financeirizada, neoliberal e global - do regime colonial-capitalístico. Diz a autora que, à primeira vista, a aliança entre neoliberalismo e neoconservadorismo parece paradoxal, em função da disjunção histórica que os separa - o neoliberalismo remeteria temporalmente à fase de expansão capitalista demarcada pela flexibilização da intervenção estatal na economia, das fronteiras nacionais para a livre circulação de capitais, serviços e pessoas, a incorporação de todas as culturas e subjetividades ao mercado de consumo; enquanto que o neoconservadorismo denota o arcaísmo, um retorno aos valores tradicionais da família cristã, do patriotismo nacionalista e do poder paternalista e populista do Estado. Contudo, afirma a autora, essa aliança se torna imprescindível para o capitalismo financeirizado e instalação do Estado neoliberal que recorre às “subjetividades rudes no poder” prontas a realizar o “trabalho sujo”: “destruir todas as conquistas democráticas e republicanas, dissolver seu imaginário e erradicar da cena seus protagonistas” (Rolnik, 2019, p. 100).

No atual regime de governamentalidade neoliberal associado ao neoconservadorismo, as instituições de ensino públicas e as comunidades científicas também são alvo de crítica e desprestígio

⁵ Movimentos sociais como: os feminismos, e neles, os feminismos negros e trans, as lutas LGBTQIA+, as artes populares e suburbanas, como o movimento hippie, o grafite, as danças de rua; os movimentos estudantis, ocorridos em várias regiões do mundo, desnudaram as desigualdades sociais imbricadas com as relações de gênero, raça e sexualidade, a exemplo dos países latino-americanos que resistiram aos regimes militares nos anos de 1970 a 1980, dos estudantes na China, onde os protestos estudantis contra a ditadura comunista aconteceram na Praça da Paz Celestial de Pequim, em 1989, além dos movimentos anticolonialistas nos países africanos ocorridos em meados do século XX e dos movimentos de trabalhadores/as sem-terra; das nações indígenas, comunidades ameríndias, quilombolas, entre outros, foram fundamentais para denunciar o regime colonial capitalístico no mundo (Rolnik, 2019).

frente à sociedade. Situação que vem assumindo cada vez mais força e proporção diante da circulação e intensificação de discursos neoconservadores em ambientes privados e públicos.

Em suma, este estudo objetiva discutir o campo de ação discursiva das atuais políticas educacionais que reverberam a produção da governamentalidade neoliberal e neoconservadora a partir da análise das formas como são abordadas as políticas neoliberais e neoconservadoras e seus efeitos em relação à educação pública. Recorre-se a um levantamento de artigos que tratam do tema, fazendo uso da metapesquisa. De acordo com Mainardes (2021, p. 19): “Metapesquisa refere-se à ‘pesquisa sobre pesquisas’ e à sua própria produção”. Um tipo de metodologia na qual busca-se explicar o processo de pesquisa realizada sobre um tema, uma área ou campo específico e que visa avaliar e melhorar métodos e práticas investigativas.

Na primeira seção, delineiam-se alguns movimentos em torno dos quais contingências históricas permitem a construção da educação como política pública assentada no discurso de promoção da equidade e qualidade social. Entende-se que as políticas educacionais neoliberais e neoconservadoras, em curso na contemporaneidade, decorrem do modo como aconteceu tal processo de institucionalização da educação pública sob controle do aparato estatal.

Na segunda seção, opera-se a análise da configuração da arena de disputas políticas acerca da função social da educação pública por meio de uma metapesquisa que contemplou um conjunto de artigos produzidos sobre neoliberalismo e neoconservadorismo, publicados em periódicos de abrangência nacional e internacional, no período de 2012 a 2022, conforme levantamento realizado por Voss (2022a). A amostra analisada foi definida a partir de um recorte desse levantamento em relação aos 15 artigos que apresentam em seu desenvolvimento a discussão do neoliberalismo associado ao neoconservadorismo, no que se refere aos efeitos provocados nas políticas educacionais estatais de oferta e garantia da educação pública no Brasil e demais países ocidentais onde essas políticas estão em curso. A análise se deu sob a perspectiva teórico-epistemológica do pluralismo⁶ com enfoque epistemológico desconstrucionista⁷, com base em teorizações de Laclau e Mouffe.

Argumenta-se que a educação pública tem se constituído num campo conflituoso de disputas entre demandas diferenciais que se tornam equivalentes no sentido de hegemonizar interesses dos segmentos neoliberais e neoconservadores, ao projetar a função social da educação pública alinhada a

⁶ O pluralismo configura-se na perspectiva teórico-epistemológica que engloba correntes teóricas distintas para construção do ato reflexivo. A produção do pensamento decorre de um posicionamento epistemológico assumido pelo/a investigador e de um enfoque epistemológico usado como guia nas análises que faz das políticas educativas (Tello; Mainardes, 2015).

⁷ O enfoque epistemológico desconstrucionista indica um tipo de trabalho analítico de desmontagem de paradigmas, discursos e/ou linhas de argumentação de caráter totalizante, aquelas que se apoiam em generalizações uniformes.

uma moral autoempreendedora⁸. Em contrapartida, demandas de segmentos que se posicionam fora e contrários aos interesses majoritários (hegemonia neoliberal e neoconservadora), reivindicam a educação pública como política pública capaz de promover equidade e qualidade social.

Em primeiro plano, considera-se necessário, portanto, situar as condições históricas e políticas sob as quais a educação pública emerge sob configuração de política social voltada ao alcance da equidade e qualidade social, o que remete aos preceitos das filosofias humanista, liberal e iluminista.

A educação pública como política social

Em tempos mais remotos, a educação promovida em instituições de ensino no continente europeu era um privilégio das elites, do clero e da nobreza. Foi com a queda das monarquias e a instauração das democracias modernas, sob influência do Humanismo e do Liberalismo⁹, que o privilégio das elites em relação à educação institucionalizada começa a ser contestado por intelectuais iluministas e novas ordens religiosas (Ghiraldelli, 2003).

Assim, a educação pública promovida sob controle estatal só se torna politicamente necessária com o advento da modernidade. A partir do século XVII e no decorrer do século XVIII, na Europa - em países como a Prússia, Alemanha, França, Inglaterra, e também nos Estados Unidos da América -, surgem as primeiras leis de regulamentação das escolas públicas¹⁰. Leis que assentam a educação pública como política pública, com base nos princípios de universalização do ensino, laicidade e gratuidade.

⁸ Segundo Rosa e Puzio (2013), a emergência dessa nova razão empreendedora refere-se à formação de um sujeito produtor de si mesmo que transforma seu corpo em um material humano de investimentos através de um esforço que cultiva o fortalecimento de um *self* empreendedor para cada indivíduo. Em suma, segundo Rosa e Puzio (2013, p. 219-220) “essa emergente racionalidade administrativa contemporânea acaba discursando, criando e proporcionando aos indivíduos um poder de ‘escolha’ que passa a alimentar em termos de ganhos uma somatória que supostamente compõe o seu capital humano”.

⁹ Doutrinas filosóficas, sociais e políticas que têm como fundamentos o homem, as leis e a propriedade privada. O pensamento Humanista surge em decorrência da valorização da razão humana como contraponto à doutrina teocêntrica cristã. Racionalidade que fundamentou o Liberalismo enquanto defesa da liberdade privada, o poder estatal e a afirmação de direitos individuais e coletivos. Tais preceitos assumiram o estatuto de verdade jurídica nas constituições dos Estados Nacionais e tiveram como base a Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão na Revolução Francesa (1789). Já o Iluminismo identifica-se através do surgimento das ciências modernas, do liberalismo e do positivismo, como doutrinas políticas assentadas no pensamento científico, no poder jurídico e no estado-nação, fundamentos políticos da ordem social ocidental hegemônica dos séculos XVIII ao XX.

¹⁰ Em meados do século XVII, ocorreu a primeira regulamentação do ensino público na Alemanha, no Ducado de Gota, e nos Estados Unidos, na Colônia de Massachusetts, em 1642. Enquanto isso, na França, o surgimento da educação pública estatal iniciou-se no século XIX, em 1882, com a Lei Jules Ferry, que estabeleceu de fato a obrigatoriedade escolar. No Brasil, a educação pública estatal só foi regulamentada com a Constituição Federal de 1934 (Ferreira, 2009).

Ainda em relação à educação pública estatal, um dos acontecimentos marcantes no cenário mundial ocorreu no período pós-guerra, com a Assembleia Geral das Nações Unidas, fórum máximo de deliberação da Organização das Nações Unidas (ONU). Em decorrência desta política houve a publicação da "Declaração Universal dos Direitos Humanos", em 1948, cujo artigo 26 indica:

Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnica-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (Organização das Nações Unidas, 1948).

Nesse documento a educação escolar é identificada como instrução. E, embora afirme direitos e liberdades a todas as nações, o livre acesso e o pleno desenvolvimento de todos, em termos de obrigatoriedade, refere-se unicamente à instrução elementar, reiterando a meritocracia nos níveis mais elevados de ensino. O enunciado “instrução” carrega a conotação de aquisição de capacidades intelectuais e civis que passam a ser requisitadas para inserção laboral no sistema produtivo e na vida social, de modo a colaborar no desenvolvimento econômico, mantendo a “paz” entre nações. Lógica do poder disciplinar¹¹ que impera na sociedade capitalista e transcende da fábrica à escola, tornando mais sutil o governo dos corpos e mentes. A formação identitária nacional delimitada pelos territórios geográficos de cada país também decorre desse processo de disciplinarização.

No Brasil, o processo histórico de estruturação da educação pública se deu com a colonização portuguesa, sendo que as primeiras escolas estavam sob a tutela da Igreja Católica. Somente no século XX, junto com a incipiente industrialização e a substituição do trabalho escravo pela mão-de-obra de imigrantes europeus, é que a educação pública passou a ser reivindicada por movimentos sociais do operariado e de intelectuais formados em universidades no exterior. Em decorrência, o direito à escola foi instituído legalmente pelo estado brasileiro com a Constituição de 1934, tornando obrigatório o ensino primário. Mesmo com as disputas políticas travadas ao longo da história entre o clero católico e os reformistas defensores da laicidade no ensino público, como foi o Movimento dos Pioneiros da

¹¹ Foucault (2006) denomina como “poder disciplinar” o exercício de poder que é uma arte de distribuição dos indivíduos no espaço para que o governo dos corpos possa ser operado, o que implica numa vigilância constante sobre os indivíduos. Poder que esquadrinha, separa, classifica e vigia, permanentemente, os indivíduos, para julgá-los, avaliá-los, localizá-los e, assim, utilizá-los ao máximo. Coloca-se, assim, em funcionamento a obediência, regras e mecanismos de inclusão/exclusão que estruturam o terreno social. As instituições disciplinares (o exército, o hospital, a fábrica, a escola) são, com efeito, instâncias de normatização e normalização dos corpos individuais e coletivos.

Educação Nova, manteve-se a elitização da educação nos níveis mais elevados do ensino e a formação técnico-profissional de nível médio destinada às classes médias em ascensão (Ghiraldelli, 2003).

Desse modo, a educação reflete a estratificação da sociedade brasileira em relação aos direitos sociais da seguinte forma: quem detêm direitos, como as elites políticas e econômicas e os grupos intelectualizados - em grande parte, herdeiros das velhas oligarquias e de famílias proprietárias de terras e outros bens – têm acesso à educação, e aqueles/as que não detêm direito algum ou que detêm direitos parciais - trabalhadores/as, em grande maioria, mulheres, crianças, descendentes de povos originários e descendentes das populações negras escravizadas, pessoas idosas e refugiados/as – não têm acesso a esse tipo de educação.

É somente no final do século XX que a reconfiguração do sistema produtivo capitalista incide sobre o redirecionamento das políticas educacionais globais, motivadas pelo discurso de combate à pobreza, principalmente, advindo das orientações do Banco Mundial aos países de capitalismo periférico (Zanardini, 2012).

Nesse contexto, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas (Unicef), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), juntamente com o Banco Mundial, promoveram a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990. Como resultado desse fórum, foi assinada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, um plano de ação para atender “as necessidades básicas de aprendizagem” de populações – especialmente, segundo o documento, mulheres, meninas e adultos que se mantinham em situação de pobreza, exclusão social, analfabetismo e analfabetismo funcional -, estabelecendo metas quantitativas aos países signatários que tinham os piores índices de desenvolvimento social e educacional, inclusive o Brasil, sob a justificativa da necessidade de “melhorar a qualidade de vida”, dotando as populações às “novas habilidades e tecnologias” de modo a promover a “adaptação às mudanças sociais e culturais” vigentes no mundo produtivo (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 1990).

No caso brasileiro, a resposta às políticas educacionais globais demandadas pelas organizações internacionais bilaterais vem se dando através de inúmeras e consecutivas reformas, desde a promulgação da LDBEN de 1996 (Brasil, 1996), seguida da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2010 (Brasil, 2010) e 2013 (Brasil, 2013), do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 13.005, de 2014 (Brasil, 2014) e, mais recentemente, através da institucionalização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada pelo Ministério da Educação em 2018 (Brasil, 2018).

Textos legais coadunados com a enunciação do “todos” como conjunto de indivíduos “iguais” -, discurso latente na vida contemporânea que renova a racionalidade moderna como gênese da

educação pública. Artimanha de um apagamento das desigualdades sociais e das especificidades das distintas culturas dos povos e comunidades que habitam os territórios nacionais sob um mesmo regime político – governamentalidade neoliberal e neoconservadora¹².

No Brasil, a privatização e a mercantilização da vida social têm se dado de forma estratégica, com o objetivo de aliar o país às agendas internacionais de desenvolvimento econômico capitalista, o que aprofunda a situação de desigualdade social gerada pelo crescimento do desemprego e enxugamento de recursos públicos nas áreas sociais. A perda da credibilidade nas instituições administrativas públicas e em partidos políticos de esquerda acusados de crimes de corrupção são alguns dos fatores que têm permitido a legitimação de discursos neoconservadores que preconizam a defesa da propriedade privada, o retorno aos valores tradicionais da família burguesa, do cristianismo, do militarismo e do nacionalismo patriota (Voss, 2024).

A educação pública brasileira também é afetada pela governamentalidade neoliberal e neoconservadora. O Estado torna-se menos ativo e presente na função das condições materiais das escolas e redes de ensino, o que implica na precarização das condições de trabalho e desvalorização salarial dos/as professores/as. A principal função do Estado passa a ser a regulação e auditoria da educação pública, mediante definição de diretrizes e avaliação de resultados. Assim, percebe-se que, no campo da educação pública, a governamentalidade neoliberal forja políticas educacionais centradas no controle dos desempenhos e condutas docentes e discentes, especialmente mediante a adoção de avaliações dos sistemas de ensino e de exames nacionais, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Exame Nacional de Desempenho Estudantil (ENADE). Haja vista as políticas nacionais de avaliação, focadas em resultados de exames padronizados e índices de desenvolvimento do ensino que se fundamentam no modelo de qualidade neoliberal (Voss; Garcia, 2014).

Embora nas instituições estatais brasileiras vigore o princípio da laicidade, o ensino religioso permanece como obrigatório nos currículos da educação básica, o que denota o poder da tradição católica e das igrejas cristãs na definição das políticas educacionais brasileiras. Sinal do conservadorismo de valores civilizatórios e humanitários alinhados à moral cristã na educação. Além do que, até o presente, vigora a coexistência de instituições públicas estatais e instituições educacionais privadas católicas ou ligadas a outras correntes religiosas cristãs na educação brasileira, respaldada pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN Lei n. 9.394 de 1996 (Brasil, 1996, art. 19 e 20).

¹² Governo dos corpos, mentes e desejos individuais e coletivos incrementada pelo uso de dados do mercado econômico, cálculos e estatísticas que direcionam a intervenção estatal no campo educacional, tanto para justificar carências quanto para comprovar avanços em termos de acesso, permanência, promoção da escolaridade de distintas populações.

No contexto atual de governamentalidade neoliberal e neoconservadora, reformas curriculares são forjadas via institucionalização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e outras políticas educacionais que regulam a educação brasileira, assentando os currículos no discurso de aquisição de competências e habilidades para promoção das “necessidades básicas de aprendizagem”. Em relação à BNCC, argumenta Macedo (2015):

Minha recusa a aceitar tal retórica como garantia de uma educação de qualidade ou como algo a se almejar diz respeito à mesmidade que ela produz ao abstrair a diferença que não pode, assim, ser reconhecida como tal. E aqui não estou falando apenas de diferenças nomeadas (de raça, gênero, religião), que defino como diversidade na esteira de Bhabha (2003), mas da diferença em si. Como demonstro em outro lugar (Macedo, 2013), não são apenas os “diferentes” que são privados de suas vidas para se enquadrarem na mesmidade universal, todos perdem o seu direito à diferença ao serem integrados na promessa do todos como um. Não se trata de não reconhecer o papel relevante que o compromisso com direitos universais teve na luta contra a discriminação e o eugenismo de direita. Argumento, no entanto, que isso se deu às custas de abstrações e exclusões que não podem ser justificadas e que se tornam cada dia mais insustentáveis (Macedo, 2015, p. 898).

As atuais reformas curriculares estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) determinam o enxugamento da carga horária de componentes das áreas das ciências humanas – história, geografia, filosofia – nos currículos da educação básica, ao passo que as áreas de matemática, português, inglês e informática são priorizadas devido à ênfase na formação profissional, principalmente nos níveis mais elevados de escolarização.

Outra alteração que converge aos propósitos da governamentalidade neoliberal e neoconservadora refere-se à retirada de temas transversais dos currículos da educação básica. Torna-se evidente que essa política denota a legitimação do discurso “ideologia de gênero”¹³, defendido pelo movimento “Escola sem Partido”¹⁴ para se contrapor às pautas de ampliação dos direitos de populações historicamente margeadas, assim como a hipervalorização das escolas cívico-militares

¹³ Segundo Mottin (2020) a expressão “ideologia de gênero” provém da alta cúpula do catolicismo e aparece em documentos das conferências episcopais realizadas ao final da década de 1990 e início dos anos 2.000. O termo ganhou novos adeptos no Brasil que passaram a usá-lo em conteúdos da Internet e nos discursos das bancadas evangélicas nas Câmaras Municipais, nas Assembleias Legislativas Estaduais e no Congresso Nacional como pilares da luta em defesa da família e contra as pautas de ampliação dos direitos de mulheres e LGBTs, como a legalização do aborto e o casamento entre pessoas homossexuais e transsexuais.

¹⁴ O movimento Escola sem Partido é um dos principais agentes de disseminação dos discursos sobre ideologia de gênero e antimarxismo. Foi fundado em 2004, pelo advogado Miguel Nagib e caracteriza-se como “associação informal, independente, sem fins lucrativos e sem qualquer espécie de vinculação política, ideológica ou partidária”, cujo objetivo é barrar “um exército organizado de militantes travestidos de professores [que] prevalece-se da liberdade de cátedra e da cortina de segredo das salas de aula para impingir-lhes a sua própria visão de mundo” (Escola Sem Partido, 2023).

como modelos de escolas bem-sucedidas. Políticas promovidas pelo Estado brasileiro, que respaldam discursos neoconservadores no campo das políticas educacionais, requisitando a reação de educadores/as e de comunidades científicas que têm se posicionado pela crítica ao avanço do neoconservadorismo na educação (Voss, 2022b).

De acordo com Macedo (2015):

Um exemplo típico que temos vivido no Brasil, e que provoca reações acirradas, refere-se às demandas das religiões pentecostais contra a escola laica – baseada no indivíduo abstrato e útil contra tanta discriminação – que precisamos entender para além da acusação de intolerância religiosa. Ela expõe a recusa à secularização necessária à criação do indivíduo de direito abstrato e não cessará com respostas universalistas. Minha posição não é, portanto, de simples recusa ao universalismo, até porque isso não está ao alcance de qualquer um de nós, mas de, de dentro dele, expor seus limites e as exclusões paradoxais em que ele se alicerça (Macedo, 2015, p. 898).

Portanto, expor os limites e as exclusões das políticas educacionais forjadas no atual cenário brasileiro requer compreendê-las a partir do jogo de demandas diferenciais e equivalentes, que disputam sentidos antagônicos em relação à educação pública sob o regime de governamentalidade neoliberal e neoconservadora.

Demandas em jogo na educação pública

Com base na teorização de Laclau e Mouffe (2015), percebe-se o campo político como produção e circulação de discursos que representam demandas de múltiplos segmentos/atores. Neste jogo pode ocorrer a construção contingente e precária de alianças hegemônicas. Assim, Laclau (2005) afirma que um discurso se torna hegemônico à medida que uma particularidade assume o “lugar vazio”, ou seja, um discurso passa a representar certa universalidade que o transcende.

Em relação à conjuntura ocidental, compreende-se que a noção de política tem sido produzida via preceitos das filosofias humanista, liberal e iluminista, cuja abordagem individualista e racionalista totalizante obscurece a leitura das configurações de disputas políticas entre demandas antagônicas que compõem a atual arena das políticas educacionais sob o regime de governamentalidade neoliberal e neoconservadora. Nesse sentido, adverte Mouffe (2003):

Na verdade, o termo “político” está cada vez mais presente na filosofia liberal, mas o domínio do político é sempre tratado por uma abordagem individualista e racionalista que o reduz ou ao econômico ou ao ético. Como consequência, a dinâmica da constituição dos sujeitos coletivos e o papel crucial desempenhado pelas paixões e antagonismos neste campo não podem ser apreendidos (Mouffe, 2003, p. 12).

A produção científica contemporânea referente às políticas educacionais reflete, em grande parte, a predominância de análises que reduzem a noção de política a uma dimensão econômica ou ética. Nelas, o neoliberalismo é diretamente vinculado aos segmentos econômicos e políticos que detêm o controle do mercado em âmbito regional e global – empresários, corporações, bancos, organismos bilaterais (Neto, 2020; Oliveira, 2020). O neoconservadorismo é interpretado como uma “ideologia de direita”, surgida com a tomada do poder do Estado por governos de direita ou da chamada “nova direita” no mundo ocidental. São estudos em que é recorrente a afirmação de um “retrocesso democrático” expresso pela perda de direitos individuais e sociais (Löwy, 2015; Nogueira; Costa; Santiago, 2020; Silva; Brito; Nunes, 2020).

Trata-se de análises do neoliberalismo e do neoconservadorismo no campo das políticas educacionais operadas pelas vertentes teórico-epistemológicas do materialismo dialético, marxismo e/ou neomarxismo¹⁵. Em alguns desses estudos, há a ideia de certa diferenciação entre o neoliberalismo e o neoconservadorismo, em outros aparece a identificação destes como fenômenos distintos, porém interligados. Afirma-se a existência de certa convergência política entre neoliberais e neoconservadores (Verger; Bonal; Zancajo, 2016; Peroni; Lima, 2020; Albuquerque; Zanardi, 2021).

Löwy (2015) é um dos autores alinhados à perspectiva marxista. Em suas análises, refere-se ao neoconservadorismo como ascensão política de “forças de extrema-direita” na Europa, centrando sua argumentação no antagonismo entre essas forças e as de esquerda. Segundo ele, as forças de extrema-direita na Europa têm hoje em comum o “nacionalismo chauvinista” - a oposição a qualquer forma de unidade europeia -, disso resulta a xenofobia e o racismo, manifestado pelo “ódio aos imigrantes e ciganos (o povo mais antigo do continente)”, a “islamofobia” e o “anticomunismo” (p. 653). O autor distingue as forças de direita em partidos fascistas, nazifascistas e de extrema-direita e as práticas políticas correlatas que, conforme afirma, representam uma ameaça à democracia. Indica que o sucesso da extrema-direita se deve à homogeneização cultural forçada pela globalização - “hegemonia mundial

¹⁵ O materialismo dialético apresenta uma concepção materialista da história, baseada na crítica às relações de produção geradas pelo sistema capitalista, identificando a luta de classes como ferramenta de emancipação do “proletariado revolucionário” (Bottomore *et al*, 2012, p. 386). Assim, a vertente marxista segue a tendência materialista dialética de análise da infraestrutura econômica como demarcada por hierarquias materiais e relações de poder que influenciam a superestrutura social e política. Segundo essa perspectiva, crises estruturais podem ocorrer e abalar o funcionamento do sistema, o que exige a introdução de novas condições de produção para reestabelecer a ordem social, política e econômica ou transformá-la em outra. O neomarxismo caracteriza-se como releitura das teses marxistas, principalmente, a partir dos estudos de Gramsci e da sua teoria de hegemonia. O conceito de “hegemonia” provém das teses gramscianas e funciona como elemento revelador do real, das contradições sociais que levam a um saber revolucionário, caracterizado pela luta contra o senso comum e a favor da emancipação política, pela via da conscientização. Estiveram à frente dessa tendência os pensadores: Lênin, Gramsci e os Teóricos Críticos da Escola de Frankfurt, em especial Horkheimer, Marcuse e Adorno. No campo educacional contemporâneo, o neomarxismo é atribuído a pensadores como Giroux, Apple e MacLaren.

neoliberal do capital financeiro” (p. 657) - à crise financeira e a fatores históricos como o antissemitismo e o terrorismo, usados para gerar o “pânico identitário” e a procura obsessiva pelas raízes étnicas e confessionais.

Löwy (2015) diz ainda que, ao contrário da Europa, a extrema-direita brasileira difere da matriz fascista das décadas precedentes, que não existem no Brasil partidos de massa, cuja bandeira seja o racismo – o racismo é difuso - e que o combate à corrupção tem servido historicamente para justificar o poder das oligarquias e os golpes militares na América Latina. As semelhanças entre a extrema-direita francesa e brasileira apontadas pelo autor são: a “ideologia repressiva, o culto da violência policial”, que se revela na Europa pela defesa do restabelecimento da pena de morte e no Brasil com a “bancada da bala”, e a “intolerância com as minorias sexuais”, “com referência católica (Opus Dei, Civitas etc.) na França e evangélica neopentecostal no Brasil”. Afirma, ainda, que o elemento mais preocupante é o “saudosismo da ditadura militar”, o que favorece “golpes de Estado pseudolegais” (Löwy, 2015, p. 663).

Outro autor que apresenta um estudo sobre o neoliberalismo aliado ao neoconservadorismo de enfoque neomarxista é Apple (2002; 2015). Apple (2002) escreve sobre a formação histórica de um bloco hegemônico constituído por neoconservadores, a nova classe média profissional e populistas autoritários, sob liderança dos neoliberais. Segundo o autor, “o grupo dos neo-liberais é o mais poderoso no seio da restauração conservadora” (Apple, 2002, p. 57) e guia as políticas da educação pela racionalidade econômica:

Existem várias iniciativas políticas que emergem dos segmentos neo-liberais e desta nova aliança hegemônica. A maior parte destas iniciativas centra-se quer na criação de relações cada vez mais próximas entre a educação e a economia, quer na inserção das escolas no mercado. No caso concreto da ligação entre a educação e a economia, esta aparece representada não só por propostas abrangentes nos programas “escola para o trabalho” e “educação para o emprego”, como também por um vigoroso programa de redução dos custos num estado deficitário (Apple, 2002, p. 59).

Conforme o autor, os neoconservadores diferem dos neoliberais por defenderem a ação de um Estado forte nas políticas educacionais com ênfase na regulação dos currículos e dos conhecimentos veiculados nas escolas, para que seja garantida a ordem e a moralidade, diante da ameaça do multiculturalismo. A premissa de um Estado forte também se sustenta na defesa do controle sobre o trabalho dos professores:

Nesta perspectiva, existem estados, nos Estados Unidos da América do Norte, que especificam não só os conteúdos que os professores devem ensinar como também regulamentam os métodos apropriados de ensino. O não cumprimento destes métodos especificamente “apropriados” coloca o professor sob a alçada de sanções administrativas. Este regime de controle não assenta na confiança, mas sim numa

suspeita profunda dos motivos e da competência dos professores. Para os neo-conservadores é o equivalente à noção de “Producer Capture”, isto é, subjugação à produção que é tão poderosa para os neo-liberais. Contudo, para os neo-conservadores, não é o mercado que resolverá este problema, mas um estado forte e intervencionista que garantirá que apenas os conteúdos e os métodos “legítimos” serão ensinados e utilizados. E isto será fiscalizado através de testes nacionais ao nível do estado para alunos e professores (Apple, 2002, p. 68).

No Brasil, entra em cena o movimento Escola sem Partido, onde ecoa certa similitude com a retórica neoconservadora norte-americana de interdição à autonomia profissional dos professores, seguidamente acusados pelos neoconservadores de propagarem a “ideologia de gênero” e o comunismo – atribuído à leitura de Paulo Freire, comumente presente nos discursos pedagógicos dos cursos de formação docente. Acusações que, sob essa ótica, representam más influências para os estudantes por violarem crenças, princípios e condutas morais das famílias de classe média e cristãs. O discurso “anticomunista” como retórica neoconservadora é reiteradamente apresentado nos estudos que analisam as atuais políticas educacionais. Atribui-se aos religiosos pentecostais o protagonismo desse discurso (Voss, 2022b).

O texto escrito por Tatagiba (2018) aponta que uma das principais manifestações públicas desses atores políticos seria a “Marcha para Jesus”, manifestação que reúne a cada ano um número maior de participantes. Diz o autor que, em 2014, a 22ª Marcha contou com um total estimado de 250 mil manifestantes que protestavam a favor do Impeachment da presidenta Dilma Rousseff e, na Marcha de 2015, o número de adeptos aumentou para 340 mil. Com isso, afirma: “A narrativa neopentecostal de guerra contra o mal se encaixava perfeitamente no espírito geral de antipetismo, conduzido na chave do choque moral” (Tatagiba, 2018, p. 108).

Já Almeida (2020) problematiza a identificação do neoconservadorismo como “onda conservadora” preconizada pelo protagonismo evangélico, argumentando que o conservadorismo “de direita” antecede a presença pública desses religiosos. O autor realiza uma análise teórico-epistemológica plural, articulando diferentes teorias e correntes epistemológicas - Pierucci (1987), um sociólogo da religião; Butler (2015), afirmando seu engajamento ao “procedimento metodológico” de análise discursiva usado por essa filósofa norte-americana pós-estruturalista; Samuel Huntington (1957), um dos principais pensadores do conservadorismo norte-americano para trazer a ideia da tradição nacional sustentada na religião; Weber (1971), ao escrever sobre o conservadorismo dos costumes; dentre outros. Assim, constrói o seguinte argumento: “o conservadorismo é uma estrutura profunda da sociedade brasileira, transversal às religiões” (Almeida, 2020, p. 432). E finaliza: “os evangélicos que têm seguido a trajetória eleitoral não são unívocos nos posicionamentos, mas de forma geral trabalham a favor das pautas moralizadoras”; “evangélicos à direita” fazem do “espaço público e

da máquina estatal (ações e leis) campos de atuação para promover, entre outras coisas, a contenção do liberalismo moral e a transformação de costumes e comportamentos” (Almeida, 2020, p. 433-434).

Como explica Burity (2018), os pentecostais já levantavam a polêmica denúncia de perseguição religiosa e a “ameaça comunista” ao final do regime militar. Esses segmentos adquiriram força política e passaram a aparecer publicamente em meados dos anos de 1980 e, após as eleições presidenciais de 2014, mediante a união de lideranças religiosas de diferentes correntes que permitiu a formação da chamada bancada evangélica, movendo-se entre o Legislativo e o Executivo, e mobilizando, desde então, um forte aparato midiático que tem conquistado um número cada vez maior de adeptos e simpatizantes, o que permite a esses atores disseminar discursos conservadores.

A partir destes estudos, entende-se que, a identificação da convergência política de neoliberais e neoconservadores como “aliança ideológica de direita” não contempla a complexidade das relações reais entre agentes sociais que se movimentam e que podem se articular em configurações políticas e articulações diversas em torno de discursos comuns.

Demandas diferenciais podem ser equivalentes e alcançar um caráter hegemônico em contingências históricas provisórias. Equivalências constituem a possibilidade de hegemonia de um discurso que prevalece sobre os demais ao assumir, parcialmente, certa legitimidade. Entende-se por hegemonia: “uma relação em que um conteúdo particular assume, num certo contexto, a função de encarnar uma plenitude ausente” (Laclau, 2002, p. 122).

A equivalência entre demandas é gerada à medida que demandas equivalentes compartilham a produção de significantes vazios, ou seja, discursividades que assumem, sob certas contingências históricas e políticas, um sentido aberto a representações diversas, mas passíveis de serem transformadas há qualquer tempo (Laclau, 2005).

Vale, então, destacar alguns estudos sobre as políticas sociais e educacionais realizados a partir da teorização de Laclau e Mouffe (2015). Assim, Baez (2019) opera uma análise acerca do que chama “cenas pedagógicas contemporâneas”, referindo-se a disputa de propostas numa arena de tensionamentos de sentidos entre “a normalização conservadora, a reestruturação neoliberal e as resistências feministas” (Baez, 2019, p. 225).

A autora propõe a análise das políticas públicas em torno da sexualidade utilizando diferentes fontes empíricas em sua investigação: documentos, regulamentos, programas curriculares, diálogos com pesquisadores especializados no assunto e imagens de movimentos sociais como a “Marcha Ni Una Menos”, ocorrida na cidade de Lima (Peru) em 2016, que denunciava os crescentes feminicídios e defendia a educação sexual nos currículos escolares, e a Marcha do Coletivo “Con mis hijos no te metas”, ocorrida na mesma cidade, um ano após a primeira, que uniu setores eclesiais evangélicos

e católicos contrários à educação sexual nas escolas. Com isso, demonstra que as políticas são forjadas em embates discursivos e ações representativas de demandas antagônicas (Baez, 2019).

Também López (2020) desenvolve um estudo sobre a visão conservadora da educação, cuja análise segue a teorização de Laclau e Mouffe. Segundo o autor, no Uruguai, a política de hegemonização da privatização tem sido impulsionada por governos ligados a setores neoliberais e neoconservadores propagadores de discursos que anunciam uma crise da educação pública como consequência da má gestão dos sucessivos governos nacionais ditos progressistas. Os baixos índices de conclusão da escolaridade secundária dos segmentos mais pobres têm servido para a expansão da chamada educação pública de gestão privada como política adotada pelo Estado neoliberal. López destaca um instrumento de privatização da educação uruguaia denominado “Doações Especiais”, que estabelece legalmente exonerações fiscais às empresas que fazem transferências de recursos financeiros às escolas públicas e privadas. O autor analisa o caso do Liceu Impulso, uma escola localizada num dos bairros de maior vulnerabilidade social de Montevideú, usada como modelo de sucesso da educação pública sob gestão privada.

Interessa destacar aqui a análise de López (2020), respaldada em Mouffe (2005), acerca da dimensão inerentemente conflitiva da política que teria sido “descuidada” diante do apoio dos progressistas ao neoliberalismo, abrindo espaço à hegemonização de demandas antagônicas de cunho individualista e liberal. O autor escreve:

Las discursividades conservadoras y neoliberales encontraron una fuerte convergencia en la definición de la “educación pública de Gestión privada” como alternativa para la falida educación pública. Uno de los elementos claves en los que podrá apreciarse esta convergencia es en la ubicación del individuo como objetivo prioritario y destinatario de la educación. Desestructurar las apelaciones a lo colectivo y al reconocimiento de las desigualdades sociales, propias de un discurso pedagógico progressista fue, sin duda, uno de los éxitos de estas perspectivas emergentes (López, 2020, p. 20).

Não cabe, portanto, limitar a análise de tamanha complexidade das políticas sociais e educacionais, engendradas sob regime de governamentalidade neoliberal e neoconservadora, a uma interpretação centrada no poder monolítico do Estado, ou do mercado, ou de setores religiosos, ou na polarização direita x esquerda, ou outra visão totalizante e reducionista. São muitos os atores e diferentes demandas em jogo na produção das políticas, o que implica considerar as redes de poder por elas constituídas.

O campo político/social da educação é composto em ambientes plurais, vivos, e não predeterminados idealmente, mas gerados por antagonismos provocados pela ação de distintos indivíduos/grupos e demandas articuladas ou não. A provisoriade das alianças e os sentidos atribuídos

e revestidos de poder hegemônico de forma contingente e precária precisam ser levados em conta nas análises de políticas.

Considerações Finais

Por fim, considera-se que, embora a arena de disputas em torno da educação pública se constitua de forma antagônica em termos de objetivação da função social da escola, as demandas oponentes parecem convergir em relação à legitimação da concepção de educação pública legada pela tradição humanista, liberal e iluminista.

Neste sentido, a função social da escola para os segmentos sociais que se sentem representados e contemplados no atual regime de governamentalidade neoliberal e neoconservadora difere da leitura feita pelos demais segmentos posicionados no exterior constitutivo deste projeto hegemônico, forjado mediante alianças entre neoliberais e neoconservadores. Estes últimos segmentos que, na atual conjuntura brasileira, obtêm do Estado brasileiro a adesão às suas demandas. Equivalências de uma economia política propagada pelo regime de governamentalidade neoliberal e neoconservadora, que empurra cada indivíduo a assumir o empreendedorismo de um existir privado e em constante competição com o outro, aquele que se torna concorrente, inimigo, estranho, o desviante.

A educação pública, nessa ordem vigente, deve formar as habilidades e competências necessárias à inserção no mercado de trabalho, deve ser produtiva, eficaz e moralmente “livre de doutrinações de esquerda” e de valores que possam “desvirtuar” as gerações mais novas. Deve retornar aos proclamados “valores puros e naturais da tradição cristã, do patriotismo e da obediência às leis”. Educação que segue projetando sua funcionalidade pela promessa de um “futuro melhor”, mas que, no presente, se apoia em valores de um passado que insiste em não passar.

Contudo, demandas divergentes também reivindicam a apropriação do capital cultural distribuído via acesso e promoção aos níveis mais elevados de escolarização como meio de alcançar ascensão social. Grupos sociais submetidos à margem na ordem biopolítica contemporânea reivindicam políticas públicas que popularizem o acesso, a permanência e a promoção da escolaridade, desde os níveis da educação básica, passando pela graduação à pós-graduação. Reivindicam o direito à educação pública como fim da exclusão social. Razão pela qual, na atualidade, movimentos sociais representativos das nações indígenas, coletivos negros/as e latino-americanos defendem a educação pública como política pública que garanta justiça aos excluídos.

De certo modo, neste embate político, prepondera certo consenso em relação à educação meritocrática, o que abre ainda mais precedentes para a legitimação do sentido de serviço adquirido e consumido num mercado educacional em expansão.

É preciso, pois, atentar para as armadilhas que enredam a educação pública. Ampliar estudos e debates acerca dos discursos e redes de poder em que são forjadas as políticas educacionais, mediante análises mais aprofundadas e pluralistas.

Referências

- ALBUQUERQUE, S. C.; ZANARDI, T. A. C. Educando à direita e as políticas educacionais neoliberais, conservadoras e fundamentalistas. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 4, out./dez. 2021, p. 1406-1431. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2021v19i4p1406-1431>
- ALMEIDA, R. Evangélicos à direita. **Horizonte Antropológico**, Porto Alegre, ano 26, n. 58, set./dez. 2020, p. 419-436. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832020000300013>
- APPEL, M. “Endireitar a educação”: as escolas e a nova aliança conservadora. Tradução João M. Paraskeva. **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v. 2, n. 1, jan./jun. 2002, p. 55-78. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2002/vol2/no1/4.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2024.
- APPLE, M. Produzindo a diferença: neoliberalismo, neoconservadorismo e a política da reforma educacional. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 21, n. 46, set./dez. 2015, p. 606-644. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v21i46.4684>
- BAEZ, J. Escenas contemporâneas de la educación sexual en Latinoamérica: una lectura en clave feminista. **Mora**, Buenos Aires, n. 25, 2019, p. 219-226. Disponível em: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/mora/article/view/8533>. Acesso em: 15 fev. 2024.
- BALL, S. Performatividade, privatização e o Pós-Estado do Bem-Estar. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 89, set./dez. 2004, p. 1.105-1.126. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400002>
- BALL, S. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 02, ago./set. 2010, p. 37-55. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15865>. Acesso em: 15 fev. 2024.
- BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. 2. ed. São Paulo: Zaar, 2012.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 fev. 2024.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 15 fev. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 15 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2024.

BROWN, W. **Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no ocidente**. Tradução: Mario A. Marino, Eduardo A. C. Santos. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.

BURITY, J. A onda conservadora na política brasileira traz o fundamentalismo ao poder? In: ALMEIDA, Ronaldo; TONIOL, Rodrigo (orgs.). **Conservadorismo, fascismos e fundamentalismos: análises conjunturais**. Campinas: Unicamp, 2018, p. 15-66.

BUTLER, J. **Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO. França, 26 de agosto de 1789. Universidade Lusíada. Disponível em: <http://repositorio.ulusiada.pt/handle/11067/4074>. Acesso em: 15 de fev. 2024.

ESCOLA SEM PARTIDO. **Movimento escola sem partido** (site oficial). 2023. Disponível em: <http://escolasempartido.org/>. Acesso em: 15 fev. 2024.

FERREIRA, M. R. **Escola Pública: Espaço de Educação e Cultura na Construção e Efetivação dos Direitos Humanos**. 2009, 259p. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. 2009.

FOUCAULT, M. **Estratégia, poder-saber**. 2. ed. Organização e seleção de textos de Manoel Barros da Motta. Tradução Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. (Coleção Ditos & Escritos IV).

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**. 1. ed. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo. Coleção Tópicos, 2008.

GHIRALDELLI Jr., P. **Filosofia e história da educação brasileira**. 1. ed. São Paulo: Manole, 2003.

HUNTINGTON, S. P. Conservatism as an ideology. **The American Political Science Review**, v. 51, n. 2, p. 454-473, 1957.

LACLAU, E. **Misticismo, retórica y política**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Econômica, 2002.

LACLAU, E. **La razón populista**. Buenos Aires, FCE, 2005.

LACLAU, E; MOUFFE, C. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. Tradução de Joanildo A. Burity, Josias de Paula Jr. e Aécio Amaral. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015.

LÓPEZ, P. M. El progresivo avance de perspectivas conservadoras en la educación uruguaya en la última década. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-24, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15446.096>

LÖWY, M. Conservadorismo e extrema-direita na Europa e no Brasil. Tradução de Deni Alfaro Rubbo e Marcelo Netto Rodrigues. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 124, p. 652-664, out./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.044>

MACEDO, E. Base nacional comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 891-908, out./dez., 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015155700>

MAINARDES, J. A metapesquisa no campo da política educacional: aspectos teórico-conceituais e metodológicos. In: MAINARDES, J. **Metapesquisa no campo da política educacional** (org.). Curitiba: CRV, 2021, p. 19-44.

MOTTIN, K. V. Relações entre política e religião na defesa de uma educação “neutra”. Revista **FAEBA – Educação Contemporânea**, Salvador, v. 29, n. 58, abr./jun. 2020, p. 134-149. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432020000200134&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 fev. 2024.

MOUFFE, C. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 1, n. 3, 2003, p. 11-26. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2015>. Acesso em: 15 fev. 2024.

MOUFFE, C. Por um modelo agonístico de democracia. Tradução Pablo Sanges Ghuetti. **Revista de Sociologia e Política: Dossiê Democracias e Autoritarismos**, Curitiba: UFPR, n. 25, 2005, p. 11-23. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsocp/a/k5cVRT5zZcDBcYpDCTxTMPc/?lang=pt>. Acesso em: 15 fev. 2024.

NETO, R. M. Uma nação sob risco (de aprender): análise do pensamento neoconservador sobre a educação e a experiência no governo Ronald Reagan (1981-1989). **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016084, 2020, p. 1-25. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16084>. Acesso em: 15 fev. 2024.

NOGUEIRA, S. C. C; COSTA, N. F.; SANTIAGO, D. K. A. A lógica conservadora da relação público - privada na educação que contrapõe a gestão democrática e a qualidade do ensino público. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015357, 2020, p. 1-15. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15357>. Acesso em: 15 fev. 2024.

OLIVEIRA, D. A. Políticas conservadoras no contexto escolar e autonomia docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015335, 2020, p. 1-18. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15335>. Acesso em: 15 fev. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Assembleia das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Nova York, Estados Unidos, 1948. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 15 de fev. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Conferência Mundial sobre Educação para Todos, de 5 a 9 de março de 1990. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jontien, Tailândia, 1990. Disponível em: https://abres.org.br/wp-content/uploads/2019/11/declaracao_mundial_sobre_educacao_para_todos_de_marco_de_1990.pdf. Acesso em: 15 de fev. 2024.

PERONI, V. M. V.; LIMA, P. Políticas conservadoras e gerencialismo. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015344, 2020, p. 1-20. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15344>. Acesso em: 15 fev. 2024.

PIERUCCI, A. F. As bases da nova direita. **Novos Estudos**, São Paulo, n. 19, p. 26-45, dez. 1987.

ROLNIK, S. **Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada**. 2. ed. São Paulo: n-1 edições, 2019.

ROSA, P. O. PUZIO, M. Governamentalizando o empreendedorismo de si: como as “psico-ciências” fomentam a produção do homo economicus. **Revista Sociologias Plurais**. Curitiba, v. 1, n. 2, p. 216-229. 2013. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/sclplr/article/view/64760>. Acesso em: 17 maio 2024.

SILVA, D. O. V.; BRITO, V. L. F.; NUNES, C. P. Neoconservadorismo e educação brasileira. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 10, n. 30, set/dez. 2020, p. 25-41. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/11886>. Acesso em: 15 fev. 2024.

TATAGIBA, L. Os protestos e a crise brasileira: um inventário inicial das direitas em movimento. In: ALMEIDA, Ronaldo; TONIOL, Rodrigo (orgs.). **Conservadorismo, fascismos e fundamentalismos: análises conjunturais**. Campinas: Unicamp, 2018, p. 87-116.

TELLO, C.; MAINARDES, J. Pluralismos e investigación en política educativa: una perspectiva epistemológica. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, México: COMIE, v. 20, n. 66, jul./set. 2015, p. 763-788. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14039201005>. Acesso em: 15 fev. 2024.

VERGER, A; BONAL, X.; ZANCAJO, A. Recontextualización de políticas y (cuasi)mercados educativos. Un análisis de las dinámicas de demanda y oferta escolar en Chile. **Education Policy Analysis Archives**, Arizona, v. 24, 2016, p. 1-27. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275043450052>. Acesso em: 15 fev. 2024.

VOSS, D. M. da S.; GARCIA, M. M. A. O discurso da qualidade da educação e o governo da conduta docente. **Educação e Realidade**, v. 39, p. 391-412, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/B4QVj6hQfvVmn39rmNNPyYQ/?lang=pt>. Acesso em: 15 fev. 2024.

Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 27, p. 1-22, e-23034.027, 2024.
Disponível em <<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>>

VOSS, D. M. da S. Levantamento de artigos publicados sobre neoconservadorismo e políticas educacionais neoconservadoras - Área de Educação – Brasil (2012-2022). **ResearchGate**, 2022a. DOI: <https://www.doi.org/10.13140/RG.2.2.33883.44328>

VOSS, D. M. da S. Práticas de interpretação e tradução na produção científica do neoconservadorismo. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 7, e20704, 2022b, p. 1-22. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/20704>. Acesso em: 15 fev. 2024.

VOSS, D. M. S. Neoconservadorismo/neoliberalismo: um (possível) posicionamento ético-político ativista transformador. In: MAIO, E. R.; ROSSI, J. P. G. (Org.) **Corpos em Dissidências: A diferença nas educ(ações) democráticas**. Santo André: V&V Editora, 2024.

WEBER, M. **Ensaio de sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

ZANARDINI, J. B. A educação eficiente como estratégia para o alívio da pobreza. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 4, n. 2, dez. 2012, p. 100-109. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9389>. Acesso em: 15 fev. 2024.

Recebido: 26/02/2024
Aceito: 04/06/2024

Received: 02/26/2024
Accepted: 06/04/2024

Recibido: 26/02/2024
Aceptado: 04/06/2024

