



VOLUME 45

RODRIGO SARRUGE MOLINA
JORGE FERNANDO HERMIDA
(orgs.)

Escola sem partido e ultraliberalismo:

reflexões críticas desde Brasil,
Argentina e Uruguai



Esta obra foi selecionada para integrar a “Coleção Pesquisa Ufes”, a partir de Chamada Pública feita pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) aos programas de pós-graduação da universidade.

A seleção teve por base pareceres que consideraram critérios de inovação, relevância e impacto.

O financiamento da Coleção foi viabilizado por meio do Programa de Apoio à Pós-Graduação (Proap) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e de recursos do Tesouro Nacional.



**Universidade Federal
do Espírito Santo**



Editora Universitária – Edufes

Filiada à Associação Brasileira
das Editoras Universitárias (Abeu)

Av. Fernando Ferrari, 514
Campus de Goiabeiras
Vitória – ES · Brasil
CEP 29075-910

+55 (27) 4009-7852
edufes@ufes.br
www.edufes.ufes.br

Reitor

Paulo Sergio de Paula Vargas

Vice-reitor

Roney Pignaton da Silva

Pró-reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Valdemar Lacerda Júnior

Chefe de Gabinete

Aureo Banhos dos Santos

Diretor da Edufes

Wilberth Salgueiro

Conselho Editorial

Ananias Francisco Dias Junior, Eliana Zandonade,
Eneida Maria Souza Mendonça, Fabricia Benda
de Oliveira, Fátima Maria Silva, Gleice Pereira,
Graziela Baptista Vidaurre, José André Lourenço,
Marcelo Eduardo Vieira Segatto, Margarete Sacht
Góes, Rogério Borges de Oliveira, Rosana Suemi
Tokumaru, Sandra Soares Della Fonte

Secretaria do Conselho Editorial

Douglas Salomão

Administrativo

Josias Bravim
Washington Romão dos Santos

Seção de Edição e Revisão de Textos

Fernanda Scopel, George Vianna,
Jussara Rodrigues, Roberta
Estefânia Soares

Seção de Design

Ana Elisa Poubel, Juliana Braga,
Samira Bolonha Gomes, Willi Piske Jr.

Seção de Livraria e Comercialização

Adriani Raimondi, Ana Paula de Souza Rubim,
Dominique Piazzarollo,
Marcos de Alarcão, Maria Augusta Postinghel



Este trabalho atende às determinações do Repositório Institucional do Sistema Integrado de Bibliotecas da Ufes e está licenciado sob a Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Para ver uma cópia desta licença, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.



Diretor da Graúna Digital

Thiago Moulin

Supervisão

Laura Bombonato

Seção de edição e revisão de textos

Carla Mello | Natália Mendes | José Ramos |
Manuella Marquetti | Stephanie Lima

Seção de design

Carla Mello | Bruno Ferreira Nascimento

Projeto gráfico

Edufes

Diagramação e capa

Carla Mello

Revisão de texto

José Ramos

Foto da capa

Rogério Camargo Fort

Esta obra foi composta com
a família tipográfica Crimson Text.

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

E74 Escola sem partido, neoconservadorismo e neoliberalismo na educação [recurso eletrônico] : reflexões críticas desde Brasil, Argentina e Uruguai / Rodrigo Sarruge Molina, Jorge Fernando Hermida (organizadores). - Dados eletrônicos. - Vitória, ES : Edufes, 2023.
315 p. ; 21 cm. - (Coleção Pesquisa Ufes; 45)

Textos em português e espanhol

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-85-7772-541-0

Modo de acesso: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/774>

1. Educação-aspectos políticos. 2. Neoliberalismo. 3. Partidos políticos. I. Molina, Rodrigo Serruge. II. Hermida, Jorge Fernando. III. Série.

CDU: 37:321.055.1

Elaborado por Ana Paula de Souza Rubim – CRB-6 ES-000998/O

**RODRIGO SARRUGE MOLINA
JORGE FERNANDO HERMIDA
(orgs.)**

Escola sem partido e ultraliberalismo na educação

**reflexões críticas desde Brasil,
Argentina e Uruguai**

 **EDUFES**

Vitória, 2023

Dedicado a todos os professores e professoras da América Latina que, embora sejam perseguidos pelo obscurantismo e humilhados com baixos soldos, não desistem de realizar um dos trabalhos mais importantes para o futuro de nossa sociedade: produzir e levar para os indivíduos a humanidade que é produzida coletivamente pelos diferentes homens e mulheres na História.

Sumário

Apresentação	12
REFERÊNCIAS.....	23

Neo-conservadurismo y educación en el Uruguay actual: ecos de la Escola sem Partido (ESP) en la realidad uruguaya.....	24
---	-----------

Pablo Martinis (R. O. del Uruguay)

APUNTES CONCEPTUALES: ANÁLISIS POLÍTICO DEL DISCURSO, RELACIONES DE PODER Y NEOCONSERVADURISMO	26
ECOS DE LA ESCOLA SEM PARTIDO (ESP) EN LOS MOVIMIENTOS NEO-CONSERVADORES EN URUGUAY	33
Movimientos de reacción frente a la aprobación de la Ley Integral para Personas Trans	34
El movimiento a favor de una “Ley de Padres”	37
Una expresión política del neo-conservadurismo: el programa sobre Educación del Partido Cabildo Abierto	39
CONCLUSIONES INICIALES Y LÍNEAS DE TRABAJO A PROFUNDIZAR.....	41
BIBLIOGRAFÍA	43

Conservadorismo e (neo)positivismo na educação brasileira: o movimento escola sem partido.....	46
---	-----------

Ana Paula Ribeiro de Sousa (UFMA – Brasil)

Leonardo José Pinho Coimbra (UFMA – Brasil)

O CARÁTER HISTÓRICO DOS PROCESSOS EDUCACIONAIS	47
O CARÁTER POLÍTICO-IDEOLÓGICO DO MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO.....	52
CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
REFERÊNCIAS.....	63

Os fundamentos gerais do movimento escola sem partido..... 67

Jorge Fernando Hermida (UFPB - Brasil)

Jailton de Souza Lira (UFAL - Brasil)

O MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO E SEUS FUNDAMENTOS POLÍTICOS E RELIGIOSOS.....	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS.....	86

Educação sem partido: golpes de estado e governos militarizados

(1964 e 2016) 88

Rodrigo Sarruge Molina (UFES – Brasil)

CONTEXTO HISTÓRICO: GOLPISMO E PERIGO VERMELHO NA EDUCAÇÃO	92
AS CONSEQUÊNCIAS PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO SEM PARTIDO, ONTEM E HOJE	97
1964 E 2016: AS INTERVENÇÕES ESTRANGEIRAS NA EDUCAÇÃO DO PARTIDO ÚNICO NO BRASIL	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
Referências	111

Presupuesto nacional de Uruguay: um plan de recordes 119

Pablo Da Rocha (R. O. del Uruguay)

La privatización educativa en Uruguay 125

Hugo Dufrechou (Comuna – R. O. del Uruguay)

Martín Jauge (Comuna – R. O. del Uruguay)

Pablo Messina (Comuna – R. O. del Uruguay)

Martín Sanguinetti (Comuna – R. O. del Uruguay)

1. INTRODUCCIÓN.....	125
2. ¿QUÉ ES LA PRIVATIZACIÓN EDUCATIVA?	127

a. Visión instrumental y economicista	132
b. Profundización de la desigualdad y segregación educativa	132
c. Desvalorización de los docentes y las docentes	132
3. EL SISTEMA EDUCATIVO DE URUGUAY	133
3.1 Sobre los recursos y la eficiencia: el caso de Uruguay	133
3.2 La matriculación en la educación: desde la década de 1990 a la actualidad	137
3.3 Descripción de la oferta	144
3.4 Los actores de la educación privada	146
4. LA LEY DE MECENAZGO	148
5. LAS INVERSIONES VÍA PARTICIPACIÓN PÚBLICO PRIVADA	160
5.1 Origen de las Inversiones vía participación público privada	160
5.2 Sobre la normativa en Uruguay	162
5.3 Las Inversiones vía PPP en la educación de Uruguay	163
5.4 Los costos de las PPP	166
5.5 Análisis de los contratos de PPP	168
5.6 Críticas	170
<i>Hay sobre costos y sobre plazos</i>	171
<i>No necesariamente hay un mejor servicio</i>	172
<i>Hay una mala atribución y distribución de los riesgos</i>	172
<i>Puede haber falta de transparencia en los contratos de PPP</i>	173
<i>Se desdibuja el espacio público y se precariza el trabajo</i>	174
6. REFLEXIONES FINALES	174
BIBLIOGRAFÍA	179
Sitios web visitados	181

**El proyecto educativo conservador en uruguay en los albores del
siglo xxi: avance privatizador y tutela ministerial** 184

Eloísa Bordoli (R. O. del Uruguay)

Stefanía Conde (R. O. del Uruguay)

**EL CASO URUGUAYO EN UN CONTEXTO MÁS AMPLIO: LAS
AGENDAS CONSERVADORAS** 188

LA EDUCACIÓN BÁSICA EN EL CICLO PROGRESISTA:	
LUCES Y SOMBRAS	192
a) Avances y fortalezas: centralidad del Estado y prioridad de la educación en la agenda pública	192
b) Tensiones: privatización incipiente o latente	196
PROYECTO EDUCATIVO CONSERVADOR: DE LA PRIVATIZACIÓN LATENTE A LA PRIVATIZACIÓN MANIFIESTA	201
a) Naturaleza, concepto y alcance de la educación	204
b) Organización y gobierno de la Educación Básica	207
c) Trabajo y participación docente	211
A MODO DE CIERRE	214
REFERENCIAS	217

Conservadorismo e privatização da educação no Brasil

Rodolfo Soares Moimaz (IFSP – Brasil)

Introdução e abordagem teórica	223
Reformas educacionais neoliberais no Brasil e o exemplo paulista.....	234
Relações e Conclusões	247
REFERÊNCIAS.....	250

Sobre as práticas pedagógicas e o silenciamento, o medo e o discurso de ódio em relação aos/às professores/as

Leandro Eliel Pereira Moraes (Unicamp – Brasil)

Paula Renata Vianna Souza (Unicamp – Brasil)

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS.....	256
A GÊNESE DO PROJETO ESCOLA SEM PARTIDO E DE SEUS PROJETOS DE LEI	257
CONTEXTO POLÍTICO, ECONÔMICO E SOCIAL E O MOVIMENTO ESP	259
ESCOLA SEM PARTIDO E O SILENCIAMENTO DA DIVERSIDADE....	263

MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO E SUAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS	269
PARA ALÉM DO MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO.....	276
CONSIDERAÇÕES FINAIS	279
REFERÊNCIAS.....	281

Liberdade: uma luta da humanidade pelo processo civilizatório (ou a volta da idade média)	285
--	------------

Profa. Dra. Carla Villamaina Centeno (UEMS – Brasil)

OS CLÁSSICOS UNIVERSAIS ENSINAM A LUTAR PELA LIBERDADE	289
A FORMAÇÃO CIENTÍFICA E POLÍTICA: UMA CONQUISTA DA HUMANIDADE	291
CONSIDERAÇÕES FINAIS	296
Referências	297

Meritocracia y adoctrinamiento: la disputa por el sentido común	301
--	------------

Juan Carlos Serra (UNGS – República Argentina)

A FAVOR DE LA MERITOCRACIA, EN CONTRA DEL MÉRITOCARADURISMO	302
SEÑORA MINISTRA, CONFIESO QUE HE ADOCTRINADO	305
PARA SEGUIR PENSANDO	307

Organizadores da obra:	309
-------------------------------------	------------

Autores da obra:	311
-------------------------------	------------

Apresentação

O presente projeto editorial é organizado pelo grupo de estudos e pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR)¹ e é intitulado *Escola sem Partido e ultraliberalismo na educação: reflexões críticas desde Brasil, Argentina e Uruguai*. O principal objetivo é analisar criticamente os desdobramentos que o avanço dos governos de partidos de extrema-direita traz para o âmbito da educação desses três países latino-americanos. Proposta como um primeiro estudo comparativo entre os três países, esta coletânea de textos de autores nacionais e internacionais procura localizar pontos convergentes que, mesmo pertencendo a realidades culturais e sociais diferentes, orientam a desconstrução de históricas conquistas educacionais, tendo em vista a manifesta intenção dos partidos políticos de direita que conquistaram o governo nesses países de querer “despolitizar” e “neutralizar” a prática educativa para colocá-la a favor dos interesses do capital.

Tendo como fundamentos os acontecimentos sociais e políticos ocorridos no Brasil e no mundo nas últimas duas décadas, a leitura do conjunto da obra nos permite defender a seguinte hipótese

1 O HISTEDBR é coordenado por Dermeval Saviani e José Claudinei Lombardi. Mais informações acessar o site oficial do grupo em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/>

de trabalho: o processo de desconstrução que se vive hoje a educação pública no Brasil, na Argentina e no Uruguai é uma ação intencional que, apoiada num discurso ideologicamente “neutro”, tem como finalidade a privatização da educação concomitante ao processo de despolitização da realidade. Ao colocar a educação a favor da manutenção do *status quo* e da lógica das classes dominantes, procura-se impedir quaisquer possibilidades de mudança que visem à superação da organização social e política na formação social capitalista.

Numa acirrada disputa, a batalha de ideias que ocorre na sociedade política e na sociedade civil de muitos países latino-americanos tem colocado em polos opostos dois projetos políticos e educacionais antagônicos e antitéticos. Por um lado, temos o projeto daqueles que defendem o direito a uma educação pública, estatal (portanto, gratuita), de qualidade, inclusiva, democrática, emancipatória e socialmente referenciada. Para esse coletivo, o direito à educação é considerado como fundamental, essencial para a construção da segunda natureza humana (o mundo da cultura). Nessa perspectiva, se faz necessário colocar a educação escolar na sociedade capitalista a favor dos interesses da classe trabalhadora, de modo a efetivar a especificidade da escola, isto é, a socialização do conhecimento historicamente produzido pela humanidade na sua vida em sociedade.

Sabe-se que conhecimento e meios de produção são de propriedade exclusiva do capital. Ao colocar a educação a favor dos interesses da classe trabalhadora, procura-se superar a estrutura fragmentada que hoje existe no sistema, que reproduz a lógica da divisão social do trabalho e do mercado nos tempos e espaços escolares e faz com que o conhecimento chegue aos cidadãos de maneira desigual e seletiva. Por outro lado, nessa batalha de ideias, temos aqueles que pretendem considerar a educação como um serviço (mercantilização da educação, portanto, a favor de sua privatização), posicionando-se estrategicamente a favor da manutenção da ordem social capitalista e do *status quo* das classes dominantes.

Partimos da ideia de que a compreensão do processo de desconstrução que vive hoje a educação pública no Brasil, na Argentina e no Uruguai precisa ter, como ponto de partida, os acontecimentos políticos e sociais ocorridos na América Latina nas últimas duas décadas. Nesse período de tempo, as mudanças políticas ocorridas nessa região das américas em pleno século XXI nos apresentam uma realidade social e política contraditória.

Em termos comparativos, as nações latino-americanas têm vivenciado oscilações políticas entre os dois mecanismos básicos que a humanidade tem inventado para a distribuição em grande escala dos recursos e das oportunidades materiais e imateriais: o mercado e o Estado (FERNÁNDEZ ENGUITA, 2011). A distribuição de recursos e oportunidades desses dois mecanismos básicos é consequência da estreita relação que existe entre ideologia e superestrutura (ou seja, entre ideologia e Estado), mas também precisamos entendê-la a partir do contexto das relações que existem entre infraestrutura e superestrutura.

Se na primeira década do século XXI, as eleições nacionais para a Presidência da República ocorridas na Venezuela (2000 e 2006), no Brasil (2002, 2006 e 2010), no Uruguai (2004 e 2009), no Chile (2006), na Bolívia (2006), no Equador (2006), na Argentina (2007) e no Paraguai (2008) “[...] conduziram ao poder partidos políticos e presidentes com princípios, valores e ideários solidários com o socialismo” (HERMIDA, 2008, p. 305), na década seguinte assistimos à sua derrocada eleitoral. Seja pela via eleitoral ou por outras vias ilegais e ilegítimas (como foram os casos dos golpes de 2016 no Brasil e de 2019 na Bolívia), a derrocada eleitoral dos partidos políticos progressistas nos governos da América Latina veio acompanhada da emergência de governos e partidos políticos ancorados nos interesses do grande capital e nas ideologias neoliberal, ultraliberal e em aliança com setores neoconservadores de religiões fundamentalistas, especialmente neopentecostais e neofacistas, principalmente baseados em partes das polícias, forças armadas e milícias civis.

Se bem no começo do século os cientistas sociais progressistas auguravam um horizonte de mudanças políticas e sociais — porque, no final de contas, a América Latina tinha se tornado um espaço ideal para a retomada de compromissos e valores solidários com o socialismo (AGUIAR, 2006; SINGER, 1998) —, em meados da segunda década esses compromissos e valores começam a ser desconstruídos, colocando as realidades políticas, econômicas e sociais latino-americanas em sintonia com o que, em nível internacional, vinha ocorrendo em termos geopolíticos. Isto é, o domínio avassalador do império norte-americano associado a um processo de mundialização do capital e de monopólio do conhecimento e da informação, que lhe permite ter absoluto domínio global, sempre colocado a favor da mais-valia e da reprodução do capital.

Este livro tem como finalidade realizar uma análise crítica dos desdobramentos que o avanço dos governos de partidos de extrema-direita traz para o âmbito da educação desses três países latino-americanos. Concebidos para comparar as realidades educativas de Brasil, Argentina e Uruguai, os textos procuram descrever os conflitos que o processo de desconstrução da educação pública vem sofrendo. Procura-se identificar os pontos que podem ser considerados comuns aos três países, sempre reconhecendo e respeitando as suas especificidades e diferenças.

Para encerrar esta breve apresentação, reproduzimos uma citação do Patrono da educação brasileira, Paulo Freire, que no momento desta redação completa cem anos. Freire nos explicita de forma clara e objetiva o nosso ponto de vista sobre a educação, concebido como ato político, colocado a favor da superação de todas as formas de alienação e desumanização.

Para esse autor,

Creio que nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação. Desse ponto de vista,

que é reacionário, o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se treinam os alunos para práticas políticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra. Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho. (FREIRE, 1996, p. 38).

Somos cientes de que a educação, sozinha, não pode resolver todos os problemas sociais que caracterizam as sociedades divididas em classes, mas temos a firme convicção que propostas educativas qualitativas podem contribuir significativamente para a superação de históricas mazelas sociais e educacionais, entre as quais destacamos o analfabetismo, as discriminações, o preconceito, a pobreza e a violência.

Agora passamos para a apresentação dos artigos e ensaios que compõem a presente coletânea. Em “Neo-conservadurismo y educación en el Uruguay actual: ecos de la *escuela sem partido (esp)* en la realidad uruguaya”, o professor Pablo Martinis nos apresenta o produto das pesquisas que vêm sendo desenvolvidas sob a sua coordenação, vinculadas ao Grupo de Estados en Políticas y Prácticas Educativas, do Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad da Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación da Universidad de la República, do Uruguai (UdelaR). Como Martinis afirma no seu texto, o artigo objetiva indagar as construções de sentidos que a direita política e social do país vem desenvolvendo na última década, a partir da assunção de *nuevas caras* (novos rostos) na escala mundial. Isto é, trata-se de expressões e codificações linguísticas, mas também do

conjunto de significações que estão inscritas na materialidade das práticas educativas cotidianas que aspiram disputar posições hegemônicas. Tendo uma perspectiva materialista, o autor procura desenvolver uma análise política dos discursos, que constroem sentidos além do seu caráter linguístico, procurando elucidar também as relações de forças que se estabelecem nos fenômenos educativos.

No texto seguinte, os professores brasileiros Ana Paulo Sousa e Leonardo Coimbra (ambos da Universidade Federal do Maranhão) apresentam os produtos de uma pesquisa já publicada num periódico (*Revista FAEEBA*), que discorre sobre o Movimento Escola sem Partido, procurando elucidar seus fundamentos epistemológicos, políticos e ideológicos. Para os autores, trata-se de identificar dimensões, que estão articuladas num pensamento de caráter autoritário e conservador que pretende, a despeito de combater a “doutrinação ideológica”, extirpar qualquer possibilidade de uma educação crítica e emancipadora, instituindo um pensamento único na escola. O revigoramento das ideias sobre a suposta imparcialidade do conhecimento expressa uma concepção política conservadora, que visa eliminar a contradição e o movimento da realidade e sua possibilidade de apreensão pela ciência e de transmissão pela escola, advogando que os professores devem se abster de polêmicas e debates e se ater à função de instruir, reservando às famílias a função de educar. Tal movimento é problemático, à medida que reduz a autonomia do professor e nega a este a tarefa de educar. Trata-se de um estudo exploratório, de caráter analítico, baseado no método histórico-dialético, fundamentado em categorias filosóficas que visam à melhor apreensão do fenômeno na sua materialidade histórica.

O tema Escola sem Partido também foi o objeto de estudo do artigo redigido pelo professor uruguaio-brasileiro Jorge Fernando Hermida (da Universidade Federal da Paraíba) e pelo brasileiro Jailton de Souza Lira (da Universidade Federal do Alagoas). Sob o título de “Fundamentos gerais do movimento escola sem partido”, o corpo do texto apresenta uma análise dos acontecimentos políticos e sociais

contemporâneos que conduziram à emergência e expansão do movimento Escola Sem Partido, procurando estabelecer um diálogo entre as proposituras do movimento e as nuances acontecidas na vida política e nas economias brasileira e mundial. A questão norteadora que gerou sua elaboração foi a seguinte: *quais bases históricas, econômicas e políticas orientaram as ações e proposições do movimento Escola Sem Partido?* Com base na interpretação marxista da história, o texto utilizou como método o materialismo histórico e dialético. Procurou-se identificar as bases e os pressupostos políticos, econômicos e históricos que sustentam as teses fundamentalistas e religiosas do movimento, relacionando-os à atual etapa da crise do sistema capitalista e à consequente ascensão da ideologia ultraliberal. O estudo concluiu que a existência de movimentos como o Escola sem Partido faz parte de uma ação articulada pelos setores políticos de extrema-direita que têm como propósito a desconstrução dos fundamentos da democracia liberal. Ao adotar a ideologia ultraliberal e o fundamentalismo religioso dos evangélicos neopentecostais e da Renovação Carismática Católica, o movimento procura garantir a formação de cidadãos submissos à lógica da classe dominante. Nesse contexto, a esfera educacional tornou-se uma das frentes preferenciais dos governos de extrema-direita que objetivam hegemonizar ideologias e interesses das classes dominantes nas relações sociais por meio da educação.

O professor Rodrigo Sarruge Molina (da Universidade Federal do Espírito Santo) apresenta “Educação sem Partido: golpes de estado e governos militarizados (1964 e 2016)”. O artigo analisou dois processos conservadores e reacionários na educação brasileira: as propostas educacionais do movimento “Escola Sem Partido” (ESP) — um dos fomentadores do golpe jurídico-parlamentar de 2016 que desembocou no governo militarizado de Bolsonaro —, e a educação na ditadura civil-militar, que teve sua gênese nos movimentos civis e militares que provocou o golpe antidemocrático de 1964. Ao contrário da suposta neutralidade advogada nesses movimentos, esse estudo revelou as concepções educacionais, ideológicas e políticas

de ambos os casos. Assim como ocorreram delações de professores para a repressão nos “anos de chumbo”, hoje presenciamos o Escola Sem Partido, que incentiva a mesma prática de perseguição contra os professores, articulando e fomentando legislações municipais, estaduais e federais que pretendem vigiar e punir os profissionais da educação que abordem conteúdos políticos ou ideias críticas ao governo e à sociedade. A teoria e o método de análise são fundamentados na história comparativa e no materialismo histórico-dialético, possibilitando a análise desses objetos sem anacronismos. O estudo concluiu que existiram diversos interesses políticos e econômicos (nacionais e internacionais) semelhantes nos processos golpistas de 1964 e 2016, desembocando em governos militarizados que, na área da educação, impõem práticas antidemocráticas como propagado no Escola Sem Partido.

No ensaio intitulado “Presupuesto Nacional de Uruguay: um plan de recortes”, o professor uruguaio Pablo da Rocha nos apresenta seus pontos de vista críticos a respeito do Projeto de Lei do Orçamento Nacional — período 2020-2024, aprovado recentemente pelo Parlamento na República Oriental do Uruguai. No entendimento do pesquisador, a proposta atual de orçamento procura justificar o corte de recursos e, por esses motivos, contrasta com a proposta de orçamento do governo anterior da Frente Ampla, que teve que deixar o governo depois de perder as eleições nacionais de 2019. Sob o argumento de que “os uruguaios elegeram e votaram a favor da mudança”, a proposta aprovada procura aplicar significativos cortes orçamentários, para dessa maneira reduzir o déficit fiscal e a inflação (sic!). Ao ser o orçamento nacional a principal medida das políticas econômicas e sociais do governo no Uruguai, a proposta orçamentária do governo procura reduzir os investimentos à custa da redução dos ingressos dos trabalhadores e aposentados, cortando a aplicação de recursos em importantes projetos sociais, inclusive congelando os investimentos para a educação nacional. Dessa maneira, o processo de cortes de recursos para a Universidad de la República é

inversamente proporcional à valorização dos investimentos nos setores produtivos. Na nova proposta orçamentária, o investimento em educação — considerando os recursos que são destinados para a *Administración Nacional de Educación Pública* (Anep), a *Universidad Tecnológica del Uruguay* (UTEC) e a *Universidad de la República* (Udelar), passa dos 4,6% destinados em 2019, para os 4,0% a serem aplicados no final do quinquênio (2024).

Em “La privatización educativa en Uruguay”, dos economistas uruguaios Hugo Dufrechou, Martín Jauge, Pablo Messina e Martín Sanguinetti, temos oportunidade de conhecer como vem acontecendo o processo de privatização da educação no Uruguai. Os autores nos alertam que se trata de uma tendência que vem ocorrendo em toda a América Latina, notadamente nos últimos 30 anos, em que o setor de ensino privado tem aumentado consideravelmente e de forma acelerada a quantidade de matrículas. No entanto, os estudos desenvolvidos pelos pesquisadores uruguaios constataam que, nesse contexto de privatização que assola a América Latina, o Uruguai é o país que têm o menor percentual de atendimento educacional privado. No entanto, quando esses dados são comparados com países do resto do mundo, essa taxa se torna preocupante. O trabalho está estruturado em três partes e foca principalmente na análise dos mecanismos de privatização colocados em prática, deixando às claras que o que vem acontecendo no pequeno país latino-americano segue as determinações internacionais impostas para a educação. Os autores pensaram a pesquisa como sendo uma das tantas trincheiras que estão a favor da defesa da educação pública, no combate contra todas as formas de mercantilização que pretendem ser aplicadas à educação no Uruguai.

A saga de artigos que analisam a realidade uruguia se encerra com a apresentação do texto “El proyecto educativo conservador en Uruguay en los albores del siglo XXI: avance privatizador y tutela ministerial”, das autoras uruguaias Eloísa Bordoli e Stefanía Conde. As autoras objetivam analisar as mudanças que a “nova direita” impulsiona no Uruguai no campo educativo em torno de três eixos centrais:

a) concepção ou natureza do educativo; b) organização e governo da Educação Básica; e c) trabalho e participação docente. Para isso, recuperam-se os principais avanços, fortalezas e tensões que o ciclo de governos progressistas implantou no Uruguai em matéria educativa, ao mesmo tempo que se analisam os aspectos centrais do projeto educativo conservador que o novo governo de direita impulsiona no país. A análise realizada permite aludir a passagem de uma privatização latente a uma privatização manifesta presente na estratégia política que se materializa num projeto de lei de urgente consideração, no âmbito da qual se promovem formas de privatização em e da educação que enfraquecem seu lugar como espaço público.

Em “Conservadorismo e privatização da educação no Brasil”, o professor Rodolfo Moimaz trabalha questões relativas ao conservadorismo e à privatização na educação e às suas relações com o Escola Sem Partido. O trabalho, originalmente apresentado em um congresso internacional da Colômbia, estabelece relações entre o processo de privatização da educação no Brasil e a presença de ideias conservadoras. Analisando pontos presentes na nova BNCC e na Reforma do Ensino Médio — já aprovadas a nível federal — e o Programa Educação Compromisso de São Paulo — política educacional em exercício no estado de São Paulo —, foram estabelecidas relações com o projeto Escola Sem Partido — que, ainda que considerado inconstitucional pelo Superior Tribunal Federal, é impulsionado por importantes grupos no país, contando com repetidas tentativas de implementação, em escalas regional e nacional. Por meio de uma bibliografia que discute, historicamente, a concepção de mundo neoliberal, bem como as transformações de suas formas de implementação, será apresentado como o neoliberalismo, mais do que ganhos financeiros imediatos, busca impor sua razão de mundo por meio do controle sobre o modelo de educação, cerceando e desmoralizando o trabalho docente, avançando em consonância com a propagação do conservadorismo.

Em seguida, os professores Paula Souza e Leandro Moraes apresentam o artigo “Escola partida: os impactos do projeto Escola sem Partido sobre as práticas pedagógicas e o silenciamento, o medo e o discurso de ódio em relação aos/as professores/as”. O artigo busca compreender, a partir da investigação das ações e dos discursos dos proponentes do movimento Escola sem Partido (ESP) e da revisão bibliográfica crítica ao projeto, a gênese da Escola sem Partido, seus fundamentos e sua ideologia, seus projetos de lei e os efeitos das propostas do movimento sobre os docentes e instituições escolares, levando em conta as práticas pedagógicas, o discurso de ódio, o silenciamento e o medo que o ideário do ESP impõe aos professores e professoras.

No texto intitulado “Liberdade: uma luta da humanidade pelo processo civilizatório (ou a volta da idade média)”, a professora Carla Villamaina Centeno, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), na região Centro-Oeste, apresenta seu estudo, fruto de uma intervenção pública, e discorre sobre a liberdade de expressão e de pensamento na história moderna, contemporânea e do Brasil como uma conquista da humanidade que precisa ser constantemente lembrada. Tem por objetivo demonstrar que a burguesia e os trabalhadores conquistaram com árdua luta a liberdade de expressão e que hoje ela pertence à humanidade como um todo. Essa luta foi permeada pela ideologia burguesa, que não tergiversou suas posições ao criar uma nova ciência. Com o passar do tempo foi incorporada pelos movimentos dos trabalhadores, que se organizaram em torno dos direitos políticos e civis. Desmitifica, portanto, a neutralidade política ou científica alegada pelo Projeto de Lei “Escola sem partido”. Foram utilizados clássicos universais da transição da Idade Média para a Idade Moderna, fontes primárias e autores contemporâneos brasileiros.

Finalmente nossa coletânea de textos se encerra com um ensaio da República da Argentina. Sob o título de “Meritocracia y adoctrinamiento: la disputa por el sentido común”, o professor argentino Juan

Carlos Serra apresenta seu ponto de vista crítico a respeito de alguns absurdos que vêm acontecendo na realidade educacional argentina. Trata-se de uma realidade também presente nos outros países que fazem parte desta coletânea de artigos.

Desejamos a todos uma ótima leitura!

Rodrigo Sarruge Molina

Professor adjunto da Universidade Federal do Espírito Santo

Jorge Fernando Hermida

Professor Titular da Universidade Federal da Paraíba

REFERÊNCIAS

AGUIAR, F. Um outro socialismo é possível. **Revista Carta Maior**, [s.l.], fev. 2006.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. Apresentação *In*: HERMIDA, J. F. **A reforma educativa no Brasil**: processos legislativos, projetos em conflito e sujeitos históricos. 2. ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HERMIDA, J. F. Socialismo e ciência da história em Karl Marx. *In*: ALMEIDA FILHO, A.; BARROS, V. S. de C. (orgs.). **Novo manual de Ciência Política**. São Paulo: Malheiros Editores, 2008.

SINGER, P. **Uma utopia militante**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1998.

Neo-conservadurismo y educación en el Uruguay actual: ecos de la Escuela sem Partido (ESP) en la realidad uruguaya²

Pablo Martinis (R. O. del Uruguay)

El presente texto se inscribe en un programa de investigación que el autor coordina en el marco del Grupo de Estados en Políticas y Prácticas Educativas, radicado en el Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República, en Uruguay.

2 Este artículo fué publicado originalmente en la revista *Revista Exitus*, v. 11, n. 1, e020136. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2021v11n1ID1540>

En este programa de investigación se indaga acerca de las construcciones de sentido que sobre educación viene desarrollando la derecha política y social en el país en la última década, a partir de las “nuevas caras” (TRAVERSO, 2018) que viene asumiendo a nivel global.

Los sentidos sobre los que indagamos no hacen referencia tan solo a expresiones ubicadas en una codificación lingüística, sino a un conjunto de significaciones que se hayan inscriptas en la materialidad de prácticas cotidianas que aspiran a disputar posiciones hegemónicas. Nuestro enfoque, afectado por la perspectiva del análisis político del discurso, supone una perspectiva materialista en torno al discurso (LACLAU, 2004). Es por ello que nuestra idea de los procesos sociales de construcción de sentidos excede el carácter lingüístico de los mismos y busca adentrarse en el análisis de las relaciones de fuerza³ (FOUCAULT, 2006) en las que se producen, así como en los efectos materiales que generan. Este esfuerzo conceptual se ancla en reflexiones acerca de la educación, por lo que también asumimos un marco general de lectura de los fenómenos educativos desde una perspectiva pedagógica crítica (PUIGGRÓS, 1994, 2017; SOLLANO; ZASLAV, 2017).

Las significaciones generadas desde estas perspectivas de derecha fueron parte de un movimiento mucho más amplio que se fijó como objetivo disputar el gobierno nacional a la fuerza política de centro-izquierda Frente Amplio. Estos esfuerzos resultaron exitosos, ya que una coalición de partidos que abarca desde tímidas

3 Desde el enfoque conceptual que sostenemos, entendemos particularmente relevante el diálogo entre el análisis político del discurso y las conceptualizaciones sobre el poder generadas a partir de la noción de gubernamentalidad acuñada por Michel Foucault. En este punto, seguimos líneas de trabajo ya abiertas por otros colegas a nivel latinoamericano (BUENFIL 1997, 2004; LANDAU, 2006). Estas posibilidades de articulación parten de considerar la base común antiesencialista y antifundacionalista que distingue a ambas perspectivas.

manifestaciones de centro hasta expresiones inequívocas de la derecha militar, pasando por diversos sectores conservadores y liberales, consiguió el triunfo en las elecciones nacionales de noviembre de 2019. De este modo se puso fin a tres períodos de gobierno consecutivos del Frente Amplio (2005-2019).

A los efectos de dar cuenta del plan esbozado para el presente capítulo, su estructura se organiza en tres grandes apartados. En el primero, de carácter conceptual, intentaremos dar cuenta más explícitamente del marco conceptual desde el que venimos trabajando, a la vez que buscaremos acercarnos a una comprensión de la naturaleza y características del neo-conservadurismo. En el segundo, a partir de una mirada a las características generales que ha asumido el movimiento Escola sin Partido en Brasil, trazaremos algunos posibles puntos de contacto con la experiencia reciente en Uruguay. En el tercero marcaremos algunas conclusiones de carácter general como base para una agenda de investigación que profundice en las características de la ofensiva neoconservadora en la educación uruguaya.

APUNTES CONCEPTUALES: ANÁLISIS POLÍTICO DEL DISCURSO, RELACIONES DE PODER Y NEOCONSERVADURISMO

Como planteamos en la presentación de este capítulo, nuestro enfoque conceptual, centrado en una preocupación por una lectura pedagógica crítica de los fenómenos educativos, se ve afectado por el análisis político del discurso y perspectivas en torno a las relaciones de fuerza generadas a partir de la tradición de los estudios de base foucaultiana sobre la gubernamentalidad.

Específicamente para el presente capítulo, nos interesa destacar que estas intersecciones conceptuales se ponen en juego en un intento de comprender las disputas por la construcción de discursividades hegemónicas en educación en el Uruguay de la última década. En este intento resulta clave introducir algunas líneas de lectura en

torno a los ámbitos social y político, ya que son aquellos en los que las disputas hegemónicas toman espesor. Por una parte, nos parece relevante retomar la conceptualización de “imposibilidad de la sociedad” que plantea Laclau (1993). Para este autor, partiendo de una base filosófica de corte antiesencialista y antifundacionalista, es importante,

[...] aceptar la infinitud de lo social, es decir, el hecho de que todo sistema estructural es limitado, que está siempre rodeado por un "exceso de sentido" que el es incapaz de dominar y que, en consecuencia, la "sociedad" como objeto unitario e inteligible que funda sus procesos parciales, es una imposibilidad. (LACLAU, 1993, p. 104)

Nos parece importante recuperar esta perspectiva acerca de la sociedad, ya que la misma nos permite establecer que nuestra indagación no pretende develar posiciones naturales o esenciales, sino que nuestro campo de investigación se ubica en una lectura de los procesos sociales que asume su historicidad y contingencia. Con esto, señalamos que no vamos tras procesos sociales que puedan ser expresión de algún tipo de “esencia fundante”, sino que estudiamos posiciones que se constituyen parcialmente, que nunca adquieren un carácter positivo pleno y que se encuentran abiertas a entrar en crisis o sufrir procesos de desarticulación.

Lo señalado no implica dejar de reconocer que en su disputa con otras posiciones por ocupar espacios hegemónicos, cada discursividad debe poderse presentar como la representación de una totalidad capaz de constituir plenamente el sentido de lo social. A esto es justamente a lo que se refiere Laclau cuando enuncia el carácter ideológico del discurso como aquella “voluntad de "totalidad" de todo discurso totalizante” (LACLAU, 1993, p. 106). Por tanto, lo engañoso de un discurso no sería el hecho de que este proyecte una visión engañosa de la realidad, sino su pretensión de representarla plenamente.

Ciertamente esta representación ideológica del discurso está presente en las construcciones teológicas a partir de las cuales sectores neo-conservadores pretenden introducir normas morales para el funcionamiento de la sociedad. Estas normas, dictadas por dios, serán esencialmente verdaderas, reduciendo al lugar de la falsedad a cualquier otra formulación que la cuestione. Así funciona la ideología: estas normas deben ser aceptadas porque son las únicas verdaderas y son las únicas que pueden colmar de sentido a la sociedad. Volveremos sobre este punto más adelante.

Un tercer componente conceptual, además de los de sociedad e ideología, debe ser introducido para dar cuenta lo más claramente posible de la perspectiva conceptual. Se trata del binomio que conforman lo político y la política (MOUFFE, 2009). Sigamos el planteo de la autora:

Concibo “lo político” como la dimensión del antagonismo que considero constitutiva de las sociedades humanas, mientras que entiendo a “la política” como el conjunto de prácticas e instituciones a través de las cuales se crea un determinado orden, organizando la coexistencia humana en el contexto de la conflictividad derivada de lo político. (MOUFFE, 2009, p. 16)

De este modo, quedan introducidas algunas nociones que nos parecen claves para elucidar nuestro planteo. Por una parte, el nivel de *lo político* representa el mayor nivel de abstracción conceptual y nos ubica ante el reconocimiento del antagonismo como inherente a las sociedades humanas. En continuidad con la idea del carácter no fijo, precario e inestable de la sociedad, y con la concepción de ideología como vana pretensión de totalidad de los discursos sobre lo social; la visualización del conflicto como constitutivo de lo social nos ubica en un campo de disputas permanentes por la construcción de posiciones hegemónicas. En tanto el conflicto conforma una característica intrínseca de las sociedades humanas, las disputas por la hegemonía

son permanentes, nunca culminan ni pueden ser evitadas por ninguna forma de consenso entre las partes contendientes.

El terreno material en el cual estas disputas se producen es el de la *política*. Se trata de la arena en la cual se produce y organiza la sociedad con resultado de la permanente conflictividad que se deriva del carácter político de las sociedades humanas.

La inevitabilidad del conflicto resulta un elemento de cardinal importancia para cualquier lectura de los fenómenos sociales. En lo que hace al objeto del presente artículo, resulta fundamental para comprender los avances de la nueva derecha conservadora a nivel global y particularmente en Uruguay. Sostenemos la hipótesis que el caso uruguayo muestra un cierto renunciamiento a sostener la conflictividad por parte de los sectores de centro izquierda que apoyaban y formaban parte de los gobiernos del Frente Amplio (2005 - 2019). Es probable que esta renuncia haya establecido una base firme para el crecimiento de la prédica de sectores reaccionarios.

Esta realidad nos ubicaría en la asunción por parte de los sectores progresistas de una posición que Mouffe llama *pospolítica*, definida por la existencia de actores “pertenecientes al campo progresista, (que) aceptan esta visión optimista de la globalización, y han pasado a ser los defensores de una forma consensual de democracia” (MOUFFE, 2009, p. 9).

La apuesta por una forma consensual de democracia es la que, renunciando a la disputa política propia del antagonismo, alimenta la ocupación de espacios políticos por parte de grupos fuertemente beligerantes como lo son los de matriz neoconservadora. Se genera de este modo un marco propicio para que estos sectores puedan avanzar en la imposición de sus diagnósticos y sus alternativas. Como señala la autora, esta reticencia a asumir la lógica inherente a lo político ubica a los sectores progresistas en una visión del mundo en la que las categorías de derecha e izquierda pierden fuerza interpretativa, quedando ocultas las disputas hegemónicas. De este modo la dimensión del antagonismo es sustituido por la suposición liberal de que es

posible construir ordenes consensuales donde todos podríamos vernos reflejados por igual.

La lógica liberal que se instala tiende a invisibilizar las relaciones de fuerza que surcan los espacios sociales, ocultando los poderes materiales que operan en la sociedad. No deja de resultar paradójico que grupos políticos de izquierda, forjados en centenarias luchas por la conquista de derechos civiles, políticos y económicos, caigan en la desmesura de renunciar a continuar disputando espacios de poder. Una forma de acceso interesante a la comprensión de estos fenómenos podría ubicarse a través de lo que Fraser (2017) ha denominado “neoliberalismo progresista”, una suerte de alianza entre sectores que defienden una agenda derechos y organizaciones que responden al gran capital transnacional. Si bien la postura de Fraser enciende polémicas y debiera ser analizada a fondo, parece dar luz acerca de los dilemas que se presentaron a los gobiernos progresistas latinoamericanos, y especialmente al uruguayo, en su contradicción entre sostener reivindicaciones de la izquierda tradicional y *aggionarse* a un mundo organizado en base a principios neoliberales.

Sin pretender agotar el debate, sí nos parece interesante avanzar en claves de lectura que colaboren en comprender las derivas del progresismo latinoamericano en su crisis y la emergencia de sectores neo-conservadores y neoliberales que han marcado una nueva agenda social, política y económica.

A los efectos de una caracterización inicial de los sectores neo-conservadores sobre los que trabajamos para el presente capítulo, nos parece relevante retomar elaboraciones planteadas por Moll (2010). Para este autor, lo que en términos generales podría denominarse como “nueva derecha” es producto de la reorganización de en la segunda mitad del siglo XX de dos perspectivas históricas de la derecha tradicional: los viejos conservadores devienen en neo-conservadores y los libertarios en neoliberales. Según Moll, este proceso se ve estimulado por la llegada al gobierno en Estados Unidos de Ronald Reagan en 1981. La presidencia de Reagan, así como la

llegada al poder de Margaret Thatcher en el Reino Unido en 1979, supusieron un enorme impulso y campo de desarrollo para estas nuevas perspectivas de derecha a nivel global.

Los neo-conservadores heredan de la perspectiva conservadora su asunción de iglesia, familia y comunidad como instituciones centrales de la sociedad, así como su desconfianza en el Estado como agente de secularización y en la educación pública como posible agente de adoctrinamiento.

Según plantea Apple (2002), el neoconservadurismo se distingue en los inicios del siglo XXI por constituirse en una visión más proselitista del tradicional conservadurismo. Sus impulsores se caracterizan por su intención de retornar a valores del pasado y a una disciplina basada en los saberes tradicionales. Desconfían del Estado, como ya mencionamos, en tanto sus prácticas pueden oponerse a los valores de la familia y la comunidad. Sin embargo, no renuncian a incidir en la acción estatal a los efectos de lograr que este pase a tener políticas de restauración del pasado, de los valores “tradicionales” y reproduzca los contenidos “neutros” del saber clásico. Por ello, son partidarios de la existencia de férreos controles sobre docentes y currículos nacionales a los efectos de evitar que se conviertan en vehículos de adoctrinamiento de las nuevas generaciones. En definitiva, se despliega un “miedo al otro” que se expresa en “su apoyo a un currículo nacional normalizado, en sus ataques al bilingüismo y al multiculturalismo, y en su insistencia en unos niveles de exigencia más elevados” (APPLE, 2002, p. 66).

Por otra parte, Apple llama la atención sobre que la creciente influencia de los neoconservadores, aliados con los neoliberales, no sería la que es si no fuera por su alianza con sectores evangélicos conservadores y fundamentalistas religiosos populistas y autoritarios. Se trata de grupos que entienden que la responsabilidad de educar reside exclusivamente en la familia. Entienden que la escuela solamente debe *enseñar*, por lo que apoyan políticas de elección por parte de los padres y de privatización para crear sus propias comunidades educativas.

Entienden que el Estado les debe proveer recursos para educar a sus hijos según sus propias creencias. Son partidarios de lo que en diversos países angloparlantes ha sido establecido como *homeschooling*.

En nuestro continente, la realidad brasileña, por ejemplo, nos advierte sobre la extensión de esos discursos de la segregación social que tienden a la reclusión. Si bien allí esta práctica no está avalada en la legislación educativa, existe un fuerte movimiento que la impulsa. En el marco de la pandemia, la diputada Dorinha Rezende presentó en el mes de mayo una adenda a la MP (Medida Provisoria de la Presidencia) 934 que establece medidas excepcionales sobre la duración del año lectivo. Rezende busca que se agregue a la norma el carácter definitivo de la educación domiciliar, más allá del año 2020.

No es de extrañar que para quienes sostienen esta postura la educación pública sea concebida como una amenaza sobre la que hay que actuar con firmeza. Como señala Apple:

Para la mentalidad de estos grupos la enseñanza pública misma comporta un grave peligro. [...] En palabras del activista conservador Tim LaHaye: “La enseñanza pública moderna es la fuerza más peligrosa para la vida del niño desde el punto de vista religioso, sexual, económico, patriótico y físico”. Estas ideas están relacionadas con la sensación de pérdida de la Nueva Derecha en torno a la enseñanza y la familia. (APPLE, 2002, p. 74)

En el próximo apartado nos detendremos a presentar un trabajo inicial de sistematización y análisis de algunos eventos producidos por grupos neoconservadores uruguayos en relación con la educación pública.

ECOS DE LA ESCOLA SEM PARTIDO (ESP) EN LOS MOVIMIENTOS NEO-CONSERVADORES EN URUGUAY

La recepción en Uruguay de las características y las actividades de ESP en Brasil se ha dado fundamentalmente por el acceso a denuncias realizadas en ámbitos sindicales y a través del trabajo compilado por Frigotto (2017).

A partir de este trabajo de investigación hemos podido conocer como el movimiento se constituye en un organismo con fuertes niveles de centralización, especializado en monitorear, controlar y criminalizar el trabajo docente a través de la producción de significaciones que se transmiten rápidamente a través de redes sociales (ALGEBAILLE, 2017). También hemos comprendido como su trabajo se define a través de algunos núcleos de sentido que estructuran su trabajo. Entre estos, Penna (2017) destaca: una idea de docente como potencial adoctrinador a quien se niega en su carácter de educador, una concepción sobre la escuela como un espacio en el que no se debería transmitir valores de ningún tipo, la denuncia de la infiltración marxista en la educación y la defensa del poder total de los padres sobre los niños.

Por otra parte, a través del trabajo del propio compilador hemos podido adentrarnos en el análisis del lugar que ESP ocupa en un conjunto de estrategias más amplias que tienen que ver con la promoción de los valores de mercado y el combate radical a la cultura popular y a los intereses de los trabajadores y las clases subalternas.

Buena parte de los elementos que caracterizan a ESP también pueden apreciarse en la realidad uruguaya de los últimos años. En las siguientes líneas nos detendremos a presentar, sumariamente y a título de mayores desarrollos a partir de los trabajos de investigación que venimos llevando adelante, tres formas de expresión de esta acción neo-conservadora.

Particularmente presentaremos: a) movimientos de reacción frente a la aprobación de la Ley Integral para Personas Trans; b) el

movimiento a favor de una “Ley de Padres”; y, c) una expresión política del neconservadurismo: el programa sobre Educación del Partido Cabildo Abierto.

Movimientos de reacción frente a la aprobación de la Ley Integral para Personas Trans⁴

La Ley Integral para Personas Trans n. 19684 fue aprobada por el Parlamento uruguayo y promulgada por el Poder Ejecutivo el 26 de octubre de 2018. Consta de 24 artículos. Entre los principales elementos que la integran se destacan: la asunción del derecho a la identidad de género, la promoción de acciones afirmativas que incluyen el aspecto laboral, el aseguramiento del derecho a las personas trans a una vida libre de discriminación, el establecimiento de acciones reparatorias de tipo económico, la institución de diversas formas de inclusión educativa y de satisfacción del derecho a la cultura y el aseguramiento de una atención integral de salud que incluye los tratamientos médico quirúrgicos necesarios para preservar la identidad de género. La aprobación de la Ley constituyó un logro en término ese reconocimiento de derechos para una población tradicionalmente excluida, discriminada y segregada en la sociedad uruguaya. No obstante, su concreción despertó fuertes resistencias en algunos sectores.

Estos sectores se organizaron rápidamente para activar un proceso de referéndum que llevara a una consulta popular para anular la Ley. El instrumento elegido fue el establecido en el Art. 30 de la Ley 17.244, el cual establece un procedimiento en tres pasos: a) los promotores de la iniciativa deben reunir las firmas del 2% del padrón electoral nacional, lo cual implica una cifra levemente inferior a las 70.000 firmas; b) en caso de conseguir ese número, la Corte Electoral deberá activar una consulta no obligatoria a toda la ciudadanía para

4 Se recuperan aquí elementos presentados en la columna “Los usos de la igualdad”, publicada en el periódico uruguayo *La Diaria* el 9 de abril de 2019.

que se pronuncie sobre su conformidad en que se realice el referéndum propuesto; c) en caso de que esta consulta llegue a superar el 25% del padrón electoral se deberá convocar una nueva instancia, esta vez con voto obligatorio, a los efectos de que la ciudadanía resuelva la derogación o la confirmación de la norma objetada.

Los promotores de la iniciativa fueron dos personalidades del Partido Nacional, fuerza política tradicional del país, fundada en el siglo XIX y de carácter conservador.⁵ Se trató del dirigente Carlos Iafigliola y del diputado Álvaro Dastugue. Ambos pertenecen a sectores religiosos, de la iglesia católica en el primer caso y del movimiento evangélico neopentecostal en el segundo.

El movimiento por la derogación de la Ley Trans logró recolectar las 70.000 firmas necesarias, por lo cual consiguió pasar a la segunda fase del proceso de referéndum. La convocatoria en la cual se debía obtener el 25% de conformidad del padrón electoral para que quedara aprobada la realización del referéndum se realizó el 4 de agosto de 2019. Solamente compareció en esa instancia el 9,90% de los habilitados, por lo cual el recurso no prosperó y la Ley se mantuvo firme.

Si bien la propuesta de anular la Ley no prosperó, interesa realizar algunas consideraciones acerca del proceso desarrollado durante la campaña a favor de la derogación. Por una parte interesa señalar que el argumento principal en el que se sostuvo la iniciativa de derogación se basaba en sostener que se habría introducido mediante la Ley un trato de privilegio para un colectivo específico, las personas trans, en detrimento del principio de igualdad ante la ley que consagra la Constitución de la República. De hecho, la campaña que promovió la recolección de firmas se denominó “Todos somos iguales”.

5 Es importante destacar que a partir del 1 de marzo de 2020 el principal líder del Partido Nacional, Luis Lacalle Pou, es presidente de la República al haberse impuesto en el *ballotage* realizado en noviembre de 2019 al candidato del partido de centro izquierda Frente Amplio.

El basar la campaña en una apelación a la construcción de igualdad entre todos los ciudadanos sin duda constituyó una estrategia argumentativa que buscaba empatizar con el potencial votante. El punto clave para considerar aquí es que igualdad para los proponentes de la iniciativa de derogación de la Ley tendría que ver con la identificación con un modelo común de persona y sociedad, concebido como el único posible y aceptable. Esto se desprende claramente de la adhesión de ambos proponentes a sectores conservadores de las iglesias católica y evangélica. Es así que el discurso religioso que inunda la actuación política de los promotores de la derogación se sostiene en la existencia de un orden divino, dictado a la humanidad particularmente por medio del Antiguo Testamento, según el cual las identidades de hombre y mujer son fijas e inmutables y, por tanto, serían las únicas posibles de ser reconocidas como legítimas en el orden socioteocrático que suponen válido⁶.

Desde esta perspectiva ser igual significa asumir necesariamente un patrón de homogeneidad social en el marco del cual la existencia de personas trans, de personas que amen a otras de su mismo sexo, y de mujeres que interrumpen un embarazo, solamente puede ser entendida como una desviación de los valores morales correctos y verdaderos. La defensa que estos sectores realizan de un “orden natural de las cosas”, invisibiliza absolutamente la apreciación de las desigualdades que ese orden consagra contra aquellas personas que no se identifican con los principios de la homogeneidad que le son tan caros.

En consecuencia, el “todos somos iguales” en el que Iafliogliola y Dastugue centraron su campaña significa que todos podemos ejercer la “libertad” de someternos al orden natural. Quienes no lo hagan deberán asumir las consecuencias de sus actos, ya que el Estado no habrá de intervenir para garantizarles una existencia digna

6 Esta pretensión absoluta de plenitud que inunda la discursividad religiosa asociada a la argumentación de quienes pretendían derogar la Ley constituye un claro ejemplo del carácter ideológico del discurso al que nos referimos más arriba.

y protegerlos de la situación de vulnerabilidad en la que se encuentran. Por esto, precisamente, es que se propusieron derogar la Ley Integral para Personas Trans, ya que esa derogación sería una medida ejemplarizante para aquellos que soñaron que podrían contar con algún amparo frente a historias de vida marcadas por la desconsideración pública y la desigualdad social y económica.

Hemos puesto a consideración esta iniciativa en el presente artículo, ya que nos parece un claro ejemplo de entrada en la consideración pública de una ofensiva basada en la promoción de los valores de la iglesia, la familia y a comunidad tan caros a los sectores neo-conservadores. Pese a que la iniciativa de referéndum no fue aprobada, su mera existencia permitió dar visibilidad a un amplio abanico de iniciativas que abrevan de la misma fuente. En el campo de la educación, por ejemplo, iniciativas como la denuncia de la “inculcación ideológica” que se desarrollaría en la enseñanza universitaria y la férrea oposición a la *Guía de educación sexual*⁷, sostenida desde la consigna “Con mis hijos no se metan”, muestran otras caras de un mismo movimiento. A iniciativas de estos tipos nos referiremos en los próximos apartados.

El movimiento a favor de una “Ley de Padres”

Según consta en el propio sitio web desde el que se promueve la iniciativa (<http://sialaleydelospadres.com>), en noviembre de 2017 la denominada “Red de padres responsables” presentó ante las autoridades de la educación uruguaya un petitorio en el que planteaba:

- a) Exigir el **consentimiento libre e informado** y expreso de los padres antes de que se imparta educación sexual en la educación

7 Se trata de una guía didáctica elaborada en 2013 y actualizada en 2017. Se encuentra validada por el sistema educativo uruguayo para el abordaje de la educación sexual en sus aulas de enseñanza primaria.

pública o privada. b) Se presente a los padres o tutores la **información detallada** de qué tipo de educación afectivo sexual se pretende transmitir. c) Se ofrezca a los padres la posibilidad de elegir entre diferentes propuestas. d) Se permita que los padres o tutores **opten por dar ellos mismos** la educación afectivo sexual en los temas que ellos señalen.

Esta constituye la primera acción de la Red acerca de la que hemos podido obtener información desde nuestro trabajo de investigación. Si bien el petitorio fue rechazado por las autoridades de la educación uruguaya, estableció un antecedente a partir del cual tomó fuerza la idea de presentar un proyecto de Ley que garantice estas reivindicaciones. Es así que se preparó y fue ingresada al parlamento uruguayo como proyecto de Ley la iniciativa denominada “Ley de padres”.

En el mismo sitio web ya mencionado, se informa que el proyecto fue presentado en el entendido que,

Existe actualmente en la educación uruguaya una **visión única acerca de la sexualidad** basada en una perspectiva parcial, contraria a las creencias y concepciones de la mayoría de los padres del país y que es enseñada sin el consentimiento de los padres (<http://sialaleydelospadres.com>)

Resulta importante hacer notar las convergencias conceptuales existentes entre la iniciativa de referéndum contra la Ley Trans y los contenidos que promueve el movimiento “Red de padres responsables”. Esas convergencias nos permiten ir visualizando una red de organizaciones y personas que se van articulando en torno a posiciones neo-conservadoras en Uruguay. También es de destacar que las iniciativas mencionadas tomaron consistencia cuando el Frente Amplio se encontraba en el gobierno. Luego de la derrota electoral de la fuerza política de centro-izquierda y el acceso al poder de

una coalición de partidos que abarca desde el centro político hasta la ultraderecha militar, es claro que este tipo de emprendimientos tienen fuertes posibilidades de desarrollo.

El proyecto de “Ley de padres”, que está ingresado al parlamento como proyecto de Ley y que todavía no ha sido tratado, consta de ocho artículos. Su contenido es la expresión patente de las reivindicaciones de la nueva derecha en términos de los derechos que entienden que les corresponden a los padres y que habrían sido afectados por el Estado uruguayo. A título indicativo, señalamos que entre los contenidos del proyecto se destacan: el derecho de padres y tutores a que sus hijos reciban la educación religiosa y moral de su preferencia, información previa a los padres de cualquier tipo de educación sexual que se fuera a ofrecer a sus hijos, necesidad del consentimiento informado de los padres para que esa educación pueda ser llevada a cabo, posibilidad de los padres de oponerse a que se aborden ciertos temas o se realicen determinadas actividades con sus hijos, obligación de la educación pública de ofrecer a los hijos al menos dos visiones sobre educación sexual que sean aquellas más congruentes con las opciones morales y religiosas de la mayoría de los padres. La propuesta también integra normativas acerca de cómo debería implementarse la educación sexual en los centros educativos, siempre bajo la supervisión de los padres.

Como puede apreciarse, se trata de una iniciativa claramente congruente con los principios y las reivindicaciones que expresa la nueva derecha a nivel global.

Una expresión política del neo-conservadurismo: el programa sobre Educación del Partido Cabildo Abiert

Un tercer ámbito de expresión pública de la nueva derecha en Uruguay tiene que ver con la actividad política partidaria. Durante el 2019 se constituyó en el país un nuevo partido político con fuerte presencia de cuadros militares en sus filas. El partido fue denominado

Cabildo Abierto. Esta formación política eligió como líder y candidato a la presidencia de la República al Gral. Guido Manini Ríos, quien se había desempeñado como Comandante en Jefe del Ejército en el gobierno del Frente Amplio que abarcó entre 2015 y 2019. El general Manini fue cesado en su cargo por el Presidente Tabaré Vázquez en 2019 por actuaciones que habían tendido a amparar a responsables de violaciones a los derechos humanos cometidas durante la dictadura cívico-militar (1973-1985).

Cabildo Abierto fue fundado el mismo año de las elecciones nacionales, el 10 de marzo de 2019. Pese a su corta existencia, tuvo un rápido crecimiento y logró llegar a un 11% del total de los votos emitidos en la primera vuelta electoral sucedida el 27 de octubre de 2019. Ello le permitió acceder a una importante bancada parlamentaria cuyos votos son necesarios para la sustentación del gobierno de derechas instalado en el país el 1 de marzo de 2020.

Este partido se ha constituido en un polo de atracción para personas con un marcado perfil de derecha, el cual en muchos casos linda con ribetes fascistas.

Solamente a título indicativo, nos interesa presentar algunos componentes del tratamiento de los temas educativos en el programa de gobierno con el cual este partido compareció a las elecciones de 2019. Destacamos tres ítems contenidos en este programa:

- El artículo 41 de la Constitución de la República establece que el cuidado y educación de los hijos para que éstos alcancen su plena capacidad corporal, intelectual y social, es un deber y un derecho de los padres. Revisaremos los programas y textos de educación inicial y primaria que contengan conceptos de la ideología de género y las guías de abordaje de la educación sexual (Cabildo Abierto, 2019, p. 54).
- (Educación no Formal): Crear un Curso de Voluntario de Protección Civil, para jóvenes menores de 30 años, que abandonaron el sistema educativo y no se han insertado en el mercado laboral,

con una duración de 9 meses, que será implementado en el ámbito del Ministerio de Defensa Nacional. Su aprobación dará prioridad al ingreso a la Administración Pública en los escalafones administrativos y de servicios. (CABILDO ABIERTO, 2019, p. 58)

– (Capítulo sobre Género): En consonancia con lo expuesto en Educación, revisar los programas y textos de educación inicial y primaria que contengan conceptos de la ideología de género y las guías de abordaje de la educación sexual. [...] Realizar una evaluación profunda acerca de las políticas y programas de educación sexual y reproductiva existentes. Mejorarlos o modificarlos hacia un programa integral, claro y uniforme, planificado y ejecutado por equipos multidisciplinarios con un firme seguimiento y monitoreo periódico. (CABILDO ABIERTO, 2019, p. 96)

Como puede apreciarse, tenemos aquí un conjunto de medidas que van en línea con los postulados contrarios a la educación sexual integral y la “ideología de género” que nutren los postulados y las reivindicaciones de la nueva derecha, particularmente en su ala neoconservadora.

Un señalamiento especial merece la línea dedicada a la institución de una instrucción militar destinada a jóvenes de sectores pobres. Sobre esto también podría establecerse un paralelismo con las escuelas militares existentes en Brasil, las cuales han sido particularmente promovidas durante la presidencia de Jair Messias Bolsonaro.

CONCLUSIONES INICIALES Y LÍNEAS DE TRABAJO A PROFUNDIZAR

A lo largo del presente capítulo hemos pretendido introducir algunas claves conceptuales para una lectura acerca de la emergencia de la nueva derecha de carácter neoconservador en la región, con énfasis

en Uruguay, a la vez que presentamos algunos ejemplos de como ese movimiento ha ido tomando forma en nuestro país.

No pretendemos agotar el tema sino simplemente presentar avances iniciales de un trabajo que está en curso y que deberá profundizar en su desarrollo, en la profundización de herramientas analíticas y estrategias metodológicas a los efectos de dar cuenta de un campo problemático complejo.

Como sistematización de aportes realizados en este capítulo nos interesa destacar:

- La importancia de generar una aproximación conceptual que tome distancia de perspectivas esencialistas y fundacionalistas en la lectura de los procesos sociales.
- El interés por visualizar los procesos de construcción hegemónica que se ponen en juego en las diversas formas de concebir lo educativo y de participar en los debates que se suscitan en su marco.
- El análisis de las responsabilidades que por omisión corresponden a las fuerzas progresistas en el desarrollo y crecimiento exponencial de las nuevas derechas en la región y particularmente en el caso de Uruguay.
- El análisis detallado de la construcciones de sentido que se generan desde los sectores neo-conservadores a los efectos de su caracterización y del establecimiento de puntos de disputa que partan de los intereses de las grandes mayorías de trabajadores y sectores populares.
- El análisis inicial de tres eventos a partir de los cuales comenzar a comprender las formas en que se va entretejiendo una lógica y unas acciones neoconservadoras en la sociedad uruguaya.

No obstante lo planteado, el carácter inicial y precario de este capítulo es claramente apreciable. Resulta necesario profundizar en las tareas conceptuales y en los abordajes metodológicos a los efectos

de dar profundidad a un campo de indagaciones aún incipiente en Uruguay. Particularmente, resulta necesario avanzar en la caracterización de eventos que instituyen sentidos desde lógicas neoconservadoras, así como avanzar en la construcción de redes que muestren las interrelaciones existentes entre actores sociales, políticos, académicos y económicos en la producción de perspectivas de nueva derecha.

Instalado desde el 1 de marzo un nuevo gobierno de derechas en el país y en medio de una pandemia que ha generado no sólo una crisis sanitaria sino una social y económica, resulta fundamental aportar elementos para comprender como las posiciones de derecha toman espesor y generan sentidos en la disputa por construir un orden neoconservador y neoliberal en Uruguay. La investigación, en su dimensión ética y política, nos impulsa a generar insumos que no sean útiles solamente para comprender los fenómenos sociales y educativos, sino para actuar sobre ellos.

BIBLIOGRAFÍA

ALGEBAILLE, E. Escola sem Partido: o que é, como age, para que serve. *In*: Frigotto, G. (org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Río de Janeiro: UERJ; LPP, 2017.

APPLE, M. **Educar como dios manda**: mercados, niveles, religión y desigualdad. Barcelona: Paidós, 2002.

BUENFIL, R. Incompatibilidades, diferencias y equivalencias en dos analíticas de discurso: Foucault y Laclau. *In*: **Colección Pedagógica Universitaria**. México: Universidad Veracruzana, 1997. P. 181-202.

BUENFIL, R. Estrategias intersticiales. Filosofía y teoría de la educación en México en los noventa. **Revista mexicana de investigación educativa**, México, v. IX, n. 23, p. 1005-1032, 2004.

CABILDO ABIERTO. **Programa de Gobierno**. Montevideo, 2019. Disponible en: <https://manini.uy/programa.pdf> Acceso: 15 jun. 2020.

FOUCAULT, M. **Seguridad, territorio, población**. Buenos Aires: FCE, 2006.

FRIGOTTO, G. (org.). **Escola "sem" partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Río de Janeiro: UERJ; LPP, 2017.

SOLLANO, M. G.; ZASLAV, M. C. **Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas**. Contextos, conceptos y experiencias. México: UNAM – Newton, 2017.

LACLAU, E. La imposibilidad de la sociedad. In: LACLAU, E. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo**. Buenos Aires: Verso, 1993. p. 103-106.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonía y estrategia socialista**. Hacia una radicalización de la democracia. Buenos Aires: FCE, 2004.

LANDAU, M. Laclau, Foucault, Rancière: entre la política y la política. **Argumentos**, México, v. 19, n. 52, 2006.

FRASER, N. The End of Progressive Neoliberalism. **DISSENT**, [s.l.], 2017. Disponible en: https://www.dissentmagazine.org/online_articles/progressive-neoliberalism-reactionary-populism-nancy-fraser Acceso: 30 jul. 2020.

MOLL, R. **Reaganation**: a nação e o nacionalismo (neo) conservador nos Estados Unidos (1981-1988). 2010. Tesis (Maestría en Historia Económica) – Universidad Federal Fluminense, Río de Janeiro, 2010.

MOUFFE, C. **En torno a lo político**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.

PENNA, F. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. FRIGOTTO, G. (org.). **Escola "sem" partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Río de Janeiro: UERJ; LPP, 2017.

PUIGGRÓS, A. **Adiós Sarmiento**. Educación pública, Iglesia y mercado. Buenos Aires: Colihue, 2017.

PUIGGRÓS, A. **Imaginación y crisis en la educación latinoamericana**. Buenos Aires: Aique, 1994.

TRAVERSO, E. **Las nuevas caras de la derecha**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2018.

Conservadorismo e (neo) positivismo na educação brasileira: o movimento escola sem partido⁸

Ana Paula Ribeiro de Sousa (UFMA – Brasil)

Leonardo José Pinho Coimbra (UFMA – Brasil)

Atualmente, a discussão sobre o caráter político, partidário, parcial da educação entrou na agenda oficial de governos e instituições. No Brasil, o Movimento Escola sem Partido parece representar uma ideia que se acreditava ultrapassada em termos epistemológicos. O revigoreamento das ideias conservadoras positivistas sobre a suposta imparcialidade do conhecimento não pode ser confundido, simplesmente,

8 Este texto foi publicado originalmente publicado na *Rev. FAEEBA* – Ed. e Contemp., Salvador, v. 29, n. 58, p. 67-77, abr./jun. 2020.

com uma falta de inclinação intelectual para refletir sobre a dimensão dialética da realidade. Também expressa uma concepção política de mundo que visa liofilizar o conhecimento por meio da eliminação da contradição e de tudo o mais que colocaria em xeque uma certa visão de verdade, reforçando a ideologia da racionalidade tecnológica.

Toda prática humana é prática política. A atividade humana, seja ela qual for, está condicionada às relações sociais objetivas, que orientam e condicionam essa ação. As ideologias, ideias, crenças, valores, concepções de mundo não flutuam no vácuo, mas têm materialidade. A educação nunca pode ser “sem partido”, pois todos nós somos partidários de algum partido, “conformistas de algum conformismo” (GRAMSCI, 2002 *apud* DURIGUETTO, 2014, p. 273), somos homens massa ou coletivo. Esse reconhecimento, inclusive, é necessário para que possamos agir com consciência e autonomia, e é isso que a educação formal deve proporcionar aos indivíduos.

Dessa maneira, o que o Escola “sem” Partido ataca, na verdade, não é o partidarismo da escola, ou a doutrinação, mas a possibilidade de os indivíduos perceberem o caráter parcial, doutrinário, partidário e político da escola de maneira geral, restringindo as lentes da sua crítica apenas às concepções políticas específicas — as progressistas. Logo, o Escola sem Partido reproduz uma visão conservadora e reacionária, que é também partidária, pois ataca apenas uma visão de mundo, sem se colocar a questão fundamental: educar para quê? Para quem? Com que finalidade?

O CARÁTER HISTÓRICO DOS PROCESSOS EDUCACIONAIS

Marx, nas intervenções no Conselho Geral da Associação Internacional dos Trabalhadores, em 1869 (*apud* MANACORDA, 2004) reconhecia o caráter classista da educação e o perigo, para a classe trabalhadora, que representava o aparelho escolar sob a tutela do Estado, especificamente no que concerne às questões curriculares. O Estado

deveria garantir o funcionamento das escolas, mas não definir seu currículo, os conteúdos do processo educativo. Dizia ele:

A instrução pode ser estatal, sem ficar sob o controle do governo. [...] Nem nas escolas elementares, nem nas superiores se devem introduzir matérias que admitam interpretações de partido ou classe. Somente matérias como ciências naturais, gramática etc. podem ser ensinadas na escola. As regras gramaticais, por exemplo, não mudam quer sejam explicadas por um crente Tory, quer por um livre-pensador. Matérias que admitem conclusões diferentes não devem ser ensinadas na escola. (MANACORDA, 2004, p. 298)

Marx estaria, nesse sentido, afirmando uma visão positivista sobre o ato educativo? Diferente do que acredita o filósofo Paulo Ghiraldelli Júnior (2016) — em matéria de seu blog cuja chamada se intitula “Karl Marx apoiaria Escola sem Partido”, no qual indica, como referência para embasar sua crença, a mesma citação feita anteriormente —, nos colocamos contrários a essa visão.

O que Marx indica nessa citação é que a Escola, como no mais todas as instituições sociais em uma sociedade classista, sofre os condicionamentos da sua estrutura material, objetiva, que é, em última instância, quem envia as práticas daqueles que atuam nessas instituições e que acabam, *in limine litis*, reproduzindo os conteúdos culturais que se vinculam a elas.

Isso é percebido por ele quando analisa a escola burguesa, que se torna universal a partir da emergência e do desenvolvimento do modo de produção capitalista. Ele diz:

E vossa educação, não é ela também determinada pela sociedade? Não é determinada pelas relações sociais nas quais educais vossos filhos, pela ingerência mais ou menos direta ou indireta da sociedade através das escolas, etc.? Os comunistas não inventaram a

influência da sociedade sobre a educação; procuram apenas transformar o seu caráter, arrancando a educação da influência da classe dominante. (MARX; ENGELS, 2000, p. 63)

Marx (2008, p. 45) apenas está aplicando as análises do materialismo histórico, especificamente no que concerne à categoria de modo de produção, às análises sobre a escola:

O resultado geral a que cheguei e que, uma vez obtido, serviu-me de guia para meus estudos, pode ser formulado, resumidamente, assim: na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência.

Uma leitura parcial da obra marxiana talvez possa ter contribuído com a formulação, por certo equivocada, do filósofo Paulo Ghiraldelli Júnior (2016), de que Karl Marx apoiaria uma visão positivista de escola, de pedagogia e de ciência, mas, ao contrário, o que a teoria marxiana fez, de grande relevância para a epistemologia, foi introduzir a visão histórica na compreensão do objeto, expressando a atividade do sujeito no processo de construção do conhecimento, sem que isso viesse a interferir na objetividade do conhecimento produzido.

O que entendemos, em contrapartida, é o papel ativo do sujeito no processo do conhecimento, a sua influência neste processo e

nas suas produções por intermédio dos fatores que determinam o psiquismo e as atitudes do sujeito. Estes fatores são notadamente: a estrutura do aparelho perceptivo do sujeito, a língua com a qual este pensa e que o dota de um aparelho conceitual determinando uma articulação e uma percepção dadas da realidade, e os interesses de classe ou de grupo que decidem conjuntamente a escolha pelo indivíduo do seu sistema de valores, etc. [...] Mas então, por que qualificamos o nosso fator de “subjetivo”? Porque está organicamente ligado ao sujeito que conhece, considerado como “conjunto das relações sociais”. (SCHAFF, 2000, p. 75)

Poderíamos afirmar que esse é o fundamento epistemológico do método materialista histórico, que o difere tanto das interpretações mecanicistas do processo de produção de conhecimento, a exemplo do positivismo, como do modelo ativista (SCHAFF, 2000), que entende que a realidade é uma construção do sujeito cognoscente. Para o materialismo histórico, a atividade do sujeito que conhece não anula a objetividade da realidade, do conhecimento produzido. Mesmo sendo o fator subjetivo do conhecimento a “emanação do sujeito no processo do conhecimento” (SCHAFF, 2000, p. 75), tal emanação tem bases reais, ou seja, pode ser objetivamente analisada; tem um “caráter objetivo e social” (SCHAFF, 2000, p. 75), o que equivale a afirmar a sua dimensão objetivo-subjetiva.

O conhecimento científico e as suas produções são, pois, sempre objetivo-subjetivos: objetivos em relação ao objeto a que se referem e do qual são o “reflexo” específico, bem como atendendo ao seu valor universal relativo à eliminação relativa da sua coloração emotiva; subjetivos, no sentido geral, por causa do papel ativo do sujeito que conhece. (SCHAFF, 2000, p. 74)

Isso posto, não podemos concluir, em hipótese alguma, que Marx apoiaria uma visão dicotômica, reducionista e mecânica da

realidade. Tanto o substrato histórico como o dialético, inerente ao método marxista, impediriam que tomássemos essa hipótese como verdadeira. Marx, certamente, rechaçaria o movimento Escola sem Partido, como, de fato, fez com todo tipo de pensamento idealista ou mecanicista.

A almejada neutralidade científica da corrente mecanicista requer, como condição para produção do conhecimento objetivo, neutro, verdadeiro, um sujeito passivo, a-histórico, associal, ou seja, um sujeito descontextualizado, “desmediatizado” (HAN, 2018). A desmediatização é um processo analisado por Han (2018), que corresponde ao atual estágio da sociedade de massa. Uma sociedade em que as tecnologias e mídias digitais, por sua imediatividade, impedem uma análise mais detalhada, madura, referida da realidade social. Na verdade, mediação e representação “são interpretadas como não transparência e ineficiência, como congestionamento de tempo e informação” (HAN, 2018, p. 35) e não como condição para a construção do sujeito, como analisava Adorno (ADORNO; HORKHEIMER, 1973, p. 47), ao afirmar que todo indivíduo “está socialmente mediado”.

Os mediadores do conhecimento, os sujeitos (sempre ativos no seu processo de construção e reconstrução), são, assim, considerados obstáculos, pois interditam a verdadeira apreensão da realidade social que deveria ser captada, mecanicamente, pelos sentidos, sem filtros sociais, históricos, políticos, ou de qualquer outra natureza subjetiva. Para Han (2018, p. 37), a política também estaria enfrentando um processo de desmediatização que, para ele, ameaçaria a vida democrática: “Os representantes políticos apresentam-se não como transmissores, mas como barreiras”. Além disso, pela pressão das massas, os representantes políticos “cederiam” às exigências do presente, sacrificando uma visão de futuro que “antecede” e “sucede” qualquer imediatismo, produzindo o desaparecimento da política (HAN, 2018).

O CARÁTER POLÍTICO-IDEOLÓGICO DO MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO

A visão político-ideológica que subjaz ao Escola sem Partido converge com o processo de desmediação da sociedade apontado por Han (2018) em seus estudos. A própria suspeição dos educadores, promovida e exacerbada por esse movimento, aponta para esse processo. A fala do fundador do movimento, o advogado Miguel Nagib, é icônica: “Nenhum pai é obrigado a confiar em um professor. Nenhum pai. O professor, quando fecha a porta da sala de aula, ele é o dono do espetáculo” (PENNA, 2017, p. 38-39).

O professor que, no processo ensino-aprendizagem, apresenta-se como mediador⁹ entre aluno e conhecimento passa a ser encarado como uma barreira, pois sua subjetividade conta como um elemento desqualificador de sua prática. Contudo, é importante frisar que essa característica do movimento Escola sem Partido promove não apenas a desqualificação do professor, como apontado por Penna (2017); do mesmo modo desqualifica os alunos, que são encarados como sujeitos passivos em sala de aula, vulneráveis e incapazes, presas fáceis da “doutrinação” de seus mestres. Isso explica por que o respaldo jurídico do movimento Escola sem Partido se refere ao Código de Defesa do Consumidor, que, segundo o próprio Miguel Nagib:

[...] intervém entre fornecedores e consumidores para proteger a parte mais fraca, que é o consumidor [...] Da mesma maneira,

9 A mediação docente, aqui referida, é aquela que se processa entre o conhecimento científico e o conhecimento escolar. Não concordamos com as teses — muito em voga atualmente — que afirmam que o professor não deve transmitir conteúdos aos alunos, mas apenas mediar as relações destes com o conhecimento, promovendo a construção de um método próprio, pelos alunos, para construção/aquisição de conhecimentos, tal como expressam as pedagogias da atividade, o construtivismo, o escolanovismo, a pedagogia das competências, entre outras.

a nossa proposta ela intervém na relação ensino-aprendizagem para proteger a parte mais fraca dessa relação que é o estudante, aquele indivíduo vulnerável, que está se desenvolvendo. (PENNA, 2017, p. 39).

O que escapa a essa visão ingênua de educação é o substrato da própria formação dos indivíduos, ou seja, aquilo que se refere ao próprio processo de subjetivação-objetivação dos seres humanos. Todo processo educativo envolve formas de “inculturação nas tradições e nos costumes (ou de aculturação, no caso de procederem não do dinamismo interno, mas do externo) [...]” (MANACORDA, 2004, p. 6), que se estabelecem entre os indivíduos tendo como objetivo a produção e reprodução da sua existência, baseadas nas necessidades objetivas que estes encontram no seu processo de vida.

A própria palavra educação expressa essa necessidade. Sabemos que a palavra educação verte do latim *educare*, forma derivante de *educere*, que significa conduzir, guiar, trazer para fora, como também alimentar. Na origem etimológica da palavra educação já está implícita a ação exercida pela sociedade no sentido da construção da personalidade do indivíduo, que nela passa a atuar: um processo intersubjetivo/interpsíquico que favorece o desenvolvimento intrassubjetivo/intrapsíquico (VIGOTSKI, 2008).

Escapa, também, a Miguel Nagib a contradição intrínseca ao ideal burguês de formação. Tal ideal escamoteia justamente o que dá materialidade a qualquer formação objetiva: “Sem dúvida, na ideia de formação cultural necessariamente se postula a situação de uma sociedade sem status e sem exploração” (ADORNO, 2005, p. 4-5), o que transforma tal ideal em ideologia.

Se na ideia de formação ressoam momentos de finalidade, esses deveriam, em consequência, tornar os indivíduos aptos a se afirmarem como racionais numa sociedade racional, como livres numa sociedade livre. No modelo liberal, isso seria tanto melhor

atingido quanto mais cada um estivesse formado por si mesmo. E quanto menos as relações sociais, em especial as diferenças econômicas, cumprem esta promessa, tanto mais energicamente se estará proibido de pensar no sentido e na finalidade da formação cultural. Nesse sentido, nem se pode denunciar que ela, sozinha, não garante uma sociedade racional. Não se quer liberar a esperança, desde o princípio enganosa, de que ela poderia extrair de si mesma e dar aos homens o que a realidade lhes recusa. O sonho da formação — a libertação da imposição dos meios e da estúpida e mesquinha utilidade — é falsificado em apologia de um mundo organizado justamente por aquela imposição. No ideal de formação, que a cultura defende de maneira absoluta, se destila a sua problemática. (ADORNO, 2005, p. 5)

A problemática da formação cultural está relacionada aos dois momentos distintos que sempre a acompanham: a autonomia e a determinação. A formação requer como condição para sua realização a autonomia e a liberdade (ADORNO, 2005), mas está sempre determinada por condições sociais específicas, ou seja, tem como uma de suas dimensões a adaptação às condições de existência legadas pela História.

O espírito que se torna independente das condições de vida reais traz consigo um duplo caráter: falso e verdadeiro. O caráter verdadeiro (e necessário) dessa independência se refere à própria condição para a construção do sujeito e a promessa de liberdade frente ao objeto. O momento de falsidade dessa separação entre esclarecimento e sociedade reside no fato de que o pensamento que se autonomiza totalmente das condições objetivas de vida ofusca a percepção do anacronismo das relações sociais dominadoras que subjaz a tais condições e acaba por reproduzi-las.

Que o espírito se separa das condições de vida reais e se independentize frente a elas não constitui apenas seu momento de

falsidade, mas também de sua verdade, pois não cabe desvirtuar nenhum conhecimento obrigatório, nem nenhuma obra de arte mediante alusão à sua origem social. Se os homens desenvolveram o espírito para se conservarem vivos, as imagens espirituais, que antes não existiriam, negam completamente sua qualidade como meio vital. A irrevogável autonomia do espírito frente à sociedade – a promessa de liberdade – é ela mesma tão social como a unidade de ambos. Caso se renegue simplesmente tal autonomia, o espírito fica sufocado e converte o existente em ideologia, como ocorria quando usurpava o caráter absoluto (ADORNO, 2005, p. 18).

Desse modo, ao contrário daquilo que o movimento Escola sem Partido objetiva com a defesa de uma educação supostamente neutra e da socialização de um conhecimento e uma ciência supostamente objetivos e desinteressados, produz-se uma educação que se aproxima cada vez menos da liberdade e que se afasta cada vez mais da democracia¹⁰.

Mesmo porque, em Adorno (ADORNO; HORKHEIMER, 1973, p. 47), para que os indivíduos se autodeterminem, ou seja, para que superem a menoridade autoinculpável, aquela expressa por Kant (2012), e consigam se emancipar, se libertar, é necessário, antes de tudo, que esses indivíduos possam “relaciona(r)-se com os outros antes

10 No PL n. 867/2015, apresentado pelo deputado Izalci Lucas, do PSDB do Distrito Federal, na parte que trata sobre a justificação da proposta, em seu item 5, lemos: “Liberdade de ensinar – assegurada pelo art. 206, II, da Constituição Federal – **não se confunde com liberdade de expressão; não existe liberdade de expressão no exercício estrito da atividade docente**, sob pena de ser anulada a **liberdade de consciência** e de crença dos estudantes, que formam, em sala de aula, uma audiência cativa” (BRASIL, 2015, s/p, grifo nosso). Por essa compreensão ingênua do processo de construção da consciência, que, como entendemos, requer sempre a mediação de um indivíduo mais experiente, sendo sempre subjetiva-objetiva, histórica, política e contextualizada, nega-se a liberdade de expressão dos professores.

de se referir explicitamente como eu; é um momento das relações em que vive, antes de poder chegar, finalmente, à autodeterminação”.

Dessa maneira, a liberdade possível na construção do nosso ser é a liberdade determinada pelo social, que pode levar à autodeterminação. Liberdade e autonomia, e referida a elas a possibilidade de formação do sujeito, são categorias objetivas da análise adorniana, sempre relacionadas às condições materiais que as condicionam. Não são construções ideais, pois “[...] a crença na independência radical do ser individual em relação ao todo nada mais é, por sua vez, do que uma aparência” (ADORNO; HORKHEIMER, 1973, p. 52-53).

A liberdade, para Han (2015), liga-se com a negatividade. A negatividade é a capacidade de nos autodeterminarmos, de nos opormos à maioria. A massificação opõe-se, nesse sentido, à negatividade. A negatividade é a expressão de uma reação imunológica frente ao outro, um espanto, ou uma atitude filosófica; é de onde provém a dialética, como assevera o autor: “Onde a negatividade cede lugar ao excesso de positividade, desaparece também a ênfase da liberdade, que surge dialeticamente à negação da negação” (HAN, 2015, p. 30). A negatividade também é, para Goethe (2016, p. 77), o princípio da dialética, logo da liberdade: “O espírito sou que sempre nega! E com razão: pois tudo quanto nasce de extermínio total somente é digno”.

O desenvolvimento da negatividade, ou a reação imunológica, decerto não brota no vácuo. A importância da pluralidade de visões e de concepções de mundo corrobora o seu florescimento e, desse modo, o desenvolvimento da liberdade. É o excesso de positividade que leva à massificação e à reprodução do sempre o mesmo. Pluralidade não quer dizer acesso à diversidade de informação, pois, para Han (2018), isso não significa, necessariamente, maior capacidade de ação na sociedade, nem de compreensão desta.

Não por acaso, Han (2015) identifica a depressão como uma doença psíquica que marca a nossa sociedade — a sociedade do desempenho. A depressão, para ele, é um sentimento que interdita a possibilidade: “Ela é a princípio um cansaço de fazer e de poder. A lamúria

do indivíduo depressivo de que nada é possível só se torna possível numa sociedade que crê que nada é impossível” (HAN, 2015, p. 29). A sociedade do desempenho é a sociedade do excesso de positividade.

A negatividade, ao se movimentar contra a maré, gera diferenças, multiplicidade na visão de mundo dos indivíduos. A visão unidimensional do Escola sem Partido interdita a negatividade e, desse modo, a liberdade, restringindo a democracia, pois “uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado” (ADORNO, 2011, p. 141-142).

Não por acaso, os vários projetos de lei (PL) vinculados ao movimento Escola sem Partido buscam retirar ou desfigurar, na Constituição Federal, o artigo 206, inciso III, que institui o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas na educação nacional (PENNA, 2017), além de atentarem contra a liberdade de ensino e a própria liberdade de expressão dos docentes, o que, segundo Penna (2017), representa a desqualificação do professor e atenta contra sua cidadania.

O movimento Escola sem Partido também promove uma redução da política, dissociando-a, ideologicamente, da educação. É o retorno de uma visão que acredita que a educação é “um fenômeno estritamente técnico-pedagógico, portanto, inteiramente autônomo e independente da questão política” (SAVIANI, 2007, p. 81). Dizer, no entanto, que a educação não pode ser dissociada da política não pode resultar em afirmar que educação e política são a mesma coisa. Assim sendo, perderíamos a especificidade tanto de uma prática quanto da outra.

É preciso entender que, mesmo sendo práticas diferentes, com suas especificidades, educação e política se articulam num todo dialético, ou seja, é preciso considerar a existência de uma relação interna entre política e educação:

A dimensão política da educação consiste em que, dirigindo-se aos não-antagônicos a educação os fortalece (ou os enfraquece) por referência aos antagonismos e desse modo potencializa (ou despotencializa) a sua prática política. E a dimensão educativa da política consiste em que, tendo como alvo os antagônicos, a prática política se fortalece (ou enfraquece) na medida em que, pela sua capacidade de luta, ela convence os não-antagônicos de sua validade (ou não-validade) levando-os a se engajarem (ou não) na mesma luta. A dimensão pedagógica da política envolve, pois, a articulação, a aliança entre os não-antagônicos visando à derrota dos antagônicos. E a dimensão política da educação envolve, por sua vez, a apropriação dos instrumentos culturais que serão acionados na luta contra os antagônicos. (SAVIANI, 2007, p. 84)

Isso posto, o movimento Escola sem Partido parece não compreender que, como uma prática humana, histórica e contextualizada, a educação, a partir de sua especificidade, age sobre os indivíduos, definindo-se como uma prática que busca construir “hegemonia alicerçada na persuasão (consenso, compreensão)” (SAVIANI, 2007, p. 89). O que é confundido com simples “doutrinação” é, na verdade, a forma, inerente à educação, de construção do caráter, da personalidade, dos sentidos, da percepção, ou seja, de construção do sujeito, como ser autônomo e emancipado, por meio dos “instrumentos culturais”, que, resta dizer, também são produtos das relações objetivas que os conformam. A cultura também tem um conteúdo político-pedagógico.

Em relação às análises realizadas por Saviani (2007) — especificamente no que concerne às suas teses sobre educação e política —, poderíamos acrescentar as relações entre cultura e política, de modo a explicitar a dimensão política da cultura e a dimensão cultural da política. Construídos no seio da prática social global, a cultura e o conhecimento assumem, obrigatoriamente, um caráter classista; veiculam valores que se relacionam a determinada concepção

político-ideológica (SAVIANI, 2007). Aí está explicitada a dimensão política da cultura.

De outro modo, para dissuadir e vencer os adversários, o discurso e a prática políticos devem ter um conteúdo lógico, racional, oferecido pelas ideologias, já que a prática política não deve estar pautada apenas pela coerção em sentido estrito, ou seja, não pode se sustentar unicamente na “verdade do poder”, bem como nem toda prática educativa se sustenta apenas no “poder da verdade” (SAVIANI, 2018, p. 53).

Ficam então demonstradas, tanto em nível cultural quanto, de outro modo, em nível educacional, as relações que se estabelecem entre educação, cultura e política. Não existe prática educativa sem conteúdo político, bem como também não existe prática política sem um conteúdo pedagógico. Logo, toda educação é “sempre um ato político, dada a subordinação da educação à política” (SAVIANI, 2018, p. 54). Tentar suprimir essa relação de dependência entre educação e política tem por objetivo reproduzir justamente aquilo que, no discurso, se pretende combater: a alienação, a pseudocultura, a ideologia; pois, ao assim agir, “em lugar de se libertar dos condicionantes políticos, [a educação] cumpre de forma mais eficaz a função política de reforço da ordem existente” (SAVIANI, 2018, p. 55).

A educação é sempre um ato político, pois veicula conteúdos que estão referidos à realidade, que condicionam sua produção, circulação e apropriação. A cultura, o esclarecimento e o conhecimento estão sujeitos às contradições que expressam a nossa sociedade. Ela, a cultura, tem um “duplo caráter” (ADORNO, 2005, p. 2): tanto pode remeter para questões que ampliem os processos democráticos — e, dessa maneira, converge com os ideais de liberdade —, como, de outro modo, pode reforçar as condições de heteronomia e adaptação cega ao existente. Ela é a expressão da contradição objetiva que foi se estabelecendo entre os homens, mas que ela não tem o poder de resolver de forma totalmente autônoma (ADORNO, 2005), pois isso seria reforçar a visão idealista de cultura e reproduziria a pseudoformação.

Outra questão problemática que resta discutir é a distinção entre “educar” e “ensinar”, visto que, sob a ótica do movimento Escola sem Partido, a primeira ação seria de responsabilidade da família e a segunda, da escola¹¹. Em termos históricos, cabe situarmos que a educação coincide com a origem do próprio homem, sendo, portanto, um atributo ontológico:¹² “[...] porque o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem” (SAVIANI, 2005, p. 7).

A própria evolução do processo histórico, “[...] quando a atividade educativa se destaca do processo de trabalho, deixando de ser uma atividade espontânea para converter-se num processo sistemático de formação das novas gerações” (SAVIANI, 2010, p. 13), atribuiu à escola a função precípua de educar, de modo que, de acordo com Saviani (2010), pode-se compreender o conceito de escola sem lançar mão do conceito de educação, mas dificilmente se compreende o conceito de educação sem lançar mão do conceito de escola. Portanto, desde a Modernidade, quando se constitui como a forma dominante de educação, a escola incorpora a função de educar.

Ainda de acordo com Saviani (2005, p. 7), para se tornar homem é preciso aprender e isso implica “trabalho educativo”, entendido como “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”, com base na apropriação do saber objetivo produzido historicamente. Se a natureza do trabalho docente

11 O movimento Escola sem Partido evoca o art. 12 da Convenção Americana sobre Direitos Humanos, segundo o qual “os pais têm direito a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”, quanto à exposição, em disciplina obrigatória, de conteúdos que possam estar em desacordo com as convicções morais de estudantes ou de seus pais. Ver em: <http://www.escolasempartido.org/quem-somos/>. Acesso em: 17 junho 2020.

12 O uso do termo “ontológico”, na perspectiva que adotamos, só pode ser compreendido numa dimensão histórica, uma vez que o ser do homem, nessa perspectiva, é um ser histórico.

coincide com a realização do trabalho educativo, então é impossível dissociar do trabalho do professor a tarefa de educar.

Entendendo a questão por esse prisma, fica claro que a atividade educativa inclui o ensino, mas não se esgota nele. Libâneo (1994, p. 99) afirma que “O processo de ensino, ao mesmo tempo em que realiza a tarefa da instrução de crianças e jovens, é um processo de educação”. E, com relação à sua práxis, “o professor deve ter em mente a formação da personalidade dos alunos, não somente no aspecto intelectual, como também nos aspectos moral, afetivo e físico” (LIBÂNEO, 1994, p. 99). Portanto, do ponto de vista histórico-dialético, não faz nenhum sentido separar instrução e educação, assim como não é coerente considerar que os conteúdos do ensino podem ser transmitidos de forma neutra. De acordo com Saviani (2005, p. 8), “a neutralidade é impossível porque não existe conhecimento desinteressado. Não obstante todo conhecimento ser interessado, a objetividade é possível porque não é todo o interesse que impede o conhecimento objetivo”.

Aqui parece residir a questão fulcral do ataque do Movimento Escola sem Partido em relação à escola e aos professores, ao denunciar o caráter “ideológico” da educação escolar e reivindicar uma pretensa neutralidade no ato de ensinar. Desde quando a escola se instituiu como a “principal forma de educação” (SAVIANI, 2007), na Modernidade, superando as formas até então existentes (ensino preceptorial, monacal e corporativo), houve uma preocupação da burguesia quanto à apropriação do conhecimento objetivo por parte das camadas populares, sob a forma de saber escolar.

Nisso se fundamenta a “desconfiança” do movimento em relação ao trabalho do professor, denunciando a desqualificação do magistério como uma das causas do fracasso escolar. Tal desqualificação, por sua vez, é atribuída aos cursos de formação de professores — Pedagogia e Licenciaturas — que “[...] se preocupariam menos em preparar os alunos para ensinar as crianças a ler, escrever, fazer contas; e mais com a formação de cidadãos críticos” (AFFONSO, 2018, p. 20).

Fica claro, portanto, que o que o movimento combate, sob a forma de “doutrinação ideológica”, é o pensamento crítico na escola, acusando os docentes de se desviarem de sua função de ensinar conteúdos para formar cidadãos críticos. Assim, “[...] sustenta-se a necessidade do profissional que instrui, o instrutor, e a desnecessidade do profissional que forma, o professor” (AFFONSO, 2018, p. 20). Portanto, a verdadeira face do Movimento Escola sem Partido revela-se autoritária e conservadora. Ao contrário de defender a democracia e o direito dos alunos de aprenderem conteúdos livres de doutrinação ideológica, o movimento se contrapõe a uma concepção emancipatória e democrática de educação, pautada na formação do cidadão, ou seja, na realização do próprio desiderato da escola moderna: “[...] transformar os indivíduos de sujeitos submissos, passivos, conformados (os súditos) em sujeitos críticos, ativos, transformadores (os cidadãos)” (SAVIANI, 2017, p. 654).

De acordo com Fernando Penna (GPETPF, 2018, p. 235):

A concepção de escolarização [do movimento] é muito rasa, reduzindo a tarefa da escola a uma prestação de serviço que deve ser regulada pelo Código de Defesa do Consumidor e que deve apenas instruir para o mercado do trabalho. Educar não seria uma tarefa da escola. Um ataque gravíssimo a qualquer concepção emancipadora da Educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao ignorar e criticar a dimensão política da educação, o Movimento Escola sem Partido reduz e empobrece a dimensão educativa da política, promove a desconstrução do sujeito e exacerba os processos de alienação, exclusão e desigualdades que se produzem em nível estrutural. Impede que os indivíduos se esclareçam, transformando-os em mônadas pseudoformadas com os conteúdos da pseudocultura

— o conhecimento que se erige como valor moral, positivo, neutro e imparcial.

Ao rechaçar a ação educativa dos professores e considerá-los como meros transmissores de conteúdos, o Escola sem Partido admite que os conhecimentos produzidos pela ciência são neutros e não devem ser questionados, problematizados e superados, assim como a realidade na qual foram produzidos. Ou seja, defende a formação de alunos ajustados, passivos e adaptados à ordem e, portanto, não dispostos a transformá-la.

Ao pretender suprimir qualquer valoração do ato pedagógico, o movimento admite, em linhas gerais, que a sociedade e seus valores não devem ser criticados, naturalizando a ordem vigente, que se assenta sobre a exploração e exclusão de grande parte dos indivíduos. Sob essa ótica, a escola deve legitimar essa ordem, corroborando sua reprodução. Ao declarar a independência da educação em relação à política, o Escola sem Partido pretende a perpetuação da ordem vigente, retirando da escola toda e qualquer possibilidade de intervenção crítica.

Portanto, acreditamos que esse movimento deve ser duramente combatido por aqueles que se identificam com uma concepção crítica e emancipatória da educação, rejeitando qualquer concepção idealista em relação ao entendimento da mediação entre educação e sociedade. A escola jamais poderá ser “sem partido”, pois seu fundamento é a própria sociedade na qual ela se assenta.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. Teoria da semicultura. **Primeira Versão**, Porto Velho, ano IV, v. XIII, n. 191, p. 1-19, maio/ago. 2005.

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Temas básicos de sociologia**. São Paulo: Cultrix, 1973.

AFFONSO, C. Trabalho do professor no fio da navalha: reengenharia das escolas e reestruturação produtiva em tempos de Escola sem Partido e Reforma do Ensino Médio. In: MAGALHÃES, E. P.; AFFONSO, C.; NEPOMUCENO, V. L da C. (orgs.). **Trabalho docente sob fogo cruzado**. Rio de Janeiro: Gramma, 2018. p. 1-26.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 867/2015**. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”. Brasília, DF, 2015. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=-375C72096AFD87644868A98ED8436064.proposicoesWebExterno2?codteor=1317168&filename=Avulso+-PL+867/2015 Acesso em: 26 set. 2019.

DURIGUETTO, M. L. A questão dos intelectuais em Gramsci. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 118, p. 265-293, abr./jun. 2014.

GHIRALDELLI JR., P. Karl Marx apoiaria Escola sem Partido. **Blog Paulo Ghiraldelli Jr. – Filosofia como crítica cultural**. São Paulo, 2016. Disponível em: <http://ghiraldelli.pro.br/educacao/karl-marx-apoiaria-escola-sem-partido.html> Acesso em: 13 set. 2019.

GOETHE, J. W. **Fausto**. São Paulo: Martin Claret, 2016.

GRUPO DE PESQUISA TRABALHO, PRÁXIS E FORMAÇÃO DOCENTE (GPETPF). Projeto Escola sem Partido: a ofensiva ultra-conservadora contra o professor. Entrevista com Fernando Penna. In: MAGALHÃES, E. P.; AFONSSO, C.; NEPOMUCENO, V. L da

C. (orgs.). **Trabalho docente sob fogo cruzado**. Rio de Janeiro: Gramma, 2018. p. 227-237.

HAN, B. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

HAN, B. **O enxame**: perspectivas do digital. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

KANT, I. Resposta à questão: o que é esclarecimento? **Revista Cognitio**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 145-154, jan./jun. 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MANACORDA, M. A. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX; K.; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Martin Claret, 2000. (Coleção Obra-prima de cada autor).

PENNA, F. de A. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, G. (org.). **Escola “sem” Partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade. Rio de Janeiro: UERJ; LPP, 2017. p. 35-48.

SAVIANI, D. O projeto “Escola sem Partido” na luta de classes da atual conjuntura política brasileira. In: COUTINHO, L. C. S. *et al.* (orgs.). **História e historiografia da educação**: debates e contribuições. Uberlândia, MG: Navegando publicações, 2018. p. 49-63.

SAVIANI, D. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 653-662, set./dez. 2017.

SAVIANI, D. Trabalho didático e história da educação: enfoque histórico-pedagógico. In: SAVIANI, D. *et al.* (orgs.). **A organização do trabalho didático na história da educação**. Campinas, SP: Autores Associados/HISTEDBR, 2010. p. 11-40.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 39. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SCHAFF, A. **História e verdade**. 3. ed. Lisboa, Portugal: Estampa, 2000.

SOUSA, A. P. R.; COIMBRA, L. S. P. Conservadorismo e (neo)positivismo na educação brasileira: o movimento escola sem partido. **Rev. FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 29, n. 58, p. 67-77, abr./jun. 2020.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Os fundamentos gerais do movimento escola sem partido¹³

Jorge Fernando Hermida (UFPB - Brasil)

Jailton de Souza Lira (UFAL - Brasil)

Nos últimos 15 anos, a educação brasileira tem estado no foco de um intenso debate que envolve aspectos políticos, filosóficos, legais, ideológicos e morais relacionados às propostas do movimento Escola

13 Este capítulo de livro apresenta uma síntese do artigo que foi publicado sob o título “Quando fundamentalismo religioso e mercado se encontram: as bases históricas, econômicas e políticas da Escola sem Partido”, na Revista *Roteiro* (HERMIDA, LIRA; 2020). Conferir em *Roteiro*, Joaçaba, v. 45, p. 1-32, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23216>

sem Partido¹⁴, que se multiplicam pelo País afora e visam combater a liberdade de expressão e de cátedra, mas também controlar as práticas pedagógicas dos professores, desde a Educação Infantil ao Ensino Superior. Sob o argumento de que as escolas estão exercendo uma *doutrinação ideológica marxista*, influenciando negativamente a formação política e a sexualidade das crianças e jovens, agredindo os arranjos familiares tradicionais e se desviando das suas finalidades educativas, esses projetos visam criminalizar as atividades do magistério e impedir que as instituições educacionais possibilitem a reflexão crítica e contextualizada sobre as principais questões da contemporaneidade.

Nas origens do movimento, essas propostas não eram sequer conhecidas. Isso só aconteceu a partir do ano de 2014, após um encontro entre o procurador do estado de São Paulo Miguel Nagib com a família Bolsonaro, fato que mudou os destinos do movimento. O vereador Carlos Bolsonaro apresentou um projeto de lei elaborado por Nagib na Câmara de Vereadores e seu irmão, o deputado estadual Flávio Bolsonaro, fez o mesmo na Assembleia Estadual do Rio de Janeiro.

A apresentação desses projetos elaborados por Nagib na Câmara de Vereadores e na Assembleia Estadual do Rio de Janeiro desencadeou um efeito dominó sem precedentes: depois que o advogado mentor do projeto disponibilizou os dois projetos no site do movimento, projetos de cunho semelhante se multiplicaram nos demais estados, municípios e também no Congresso Nacional — sempre evocando os mesmos princípios: a defesa da família tradicional contra os desvios da “ideologia de gênero”, o combate à “doutrinação ideológica”

14 O movimento, autointitulado “Escola sem Partido”, foi criado em 2004 a partir de uma iniciativa do procurador do estado de São Paulo Miguel Nagib. Desde suas origens, o movimento diz representar pais e estudantes contrários à “doutrinação ideológica” que, segundo a opinião de seus seguidores, acontece nas salas de aula brasileiras.

e a “caça aos professores comunistas”¹⁵ (HERMIDA; LIRA, 2018). Deputados e vereadores ligados a bancadas religiosas e a partidos conservadores começaram a apoiar incondicionalmente essas ideias.

A primeira vez que um projeto vinculado ao movimento Escola sem Partido conseguiu ser aprovado foi no ano de 2016. Na época, a lei aprovada pela Assembleia Legislativa do Estado de Alagoas — Lei n. 7.800, de 5 de maio de 2016, que segundo sua ementa “Institui, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino, o Programa Escola Livre” (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE ALAGOAS, 2016) — repercutiu intensamente na sociedade brasileira e deu início a intensos debates entre segmentos da sociedade civil vinculados a instituições educacionais, religiosas, movimentos sociais defensores do ensino público e organizações estudantis dos mais diversos setores de ensino. Essa lei, que na época foi denominada pelos alagoanos como “lei da Escola Livre”, havia sido aprovada por maioria absoluta pelos parlamentares presentes.

Apelidada pela comunidade educacional defensora do ensino público de “Lei da mordaca”, consideramos que essa lei representa uma verdadeira afronta aos princípios educacionais que orientam a educação brasileira desde a aprovação da Constituição Federal de 1988, ferindo os princípios sobre os quais está alicerçada a institucionalidade democrática brasileira e interferindo decisivamente na construção da reflexão crítica e no processo de ensino-aprendizagem das escolas. Com isso, a potencialidade transformadora da educação fica “neutralizada”, não deixando espaço para a formação

15 A presença de professores comunistas, principalmente nas universidades, é um dos temas mais hilários e polêmicos dos últimos tempos, dada a irrealidade de tal acusação. Miguel (2016) informa, contudo, que nas origens do Projeto Escola sem Partido, esta era a principal preocupação dos seus propagadores. As questões relacionadas aos aspectos de gênero, morais e comportamentais em geral só foram incluídas nos projetos de lei em função de variáveis políticas com vistas à formação de alianças com outros segmentos da sociedade, notadamente do campo religioso conservador.

crítica, somente possível em ambientes livres e plurais. Com base em princípios políticos conservadores e religiosos fundamentalistas, as iniciativas do movimento Escola sem Partido procuram impedir legalmente o exercício das liberdades, desconhecendo os avanços conseguidos em matéria educativa desde a aprovação da Constituição Federal de 1988, baseados na diversidade social, ética, cultural e, principalmente, de gênero.

Todavia, mesmo com uma conjuntura amplamente favorável para potencializar suas propostas, principalmente com a posse na presidência da República do ultraconservador e reacionário Jair Messias Bolsonaro (PSL) em 1º de janeiro de 2019, o criador do movimento, Miguel Nagib, comunicou a decisão de encerramento oficial das suas atividades, alegando falta de apoio do presidente da República, acúmulo de funções e sufocamento financeiro.

Utilizando uma mídia social (Facebook), o movimento declarou o seguinte:

Por absoluta falta de apoio, suspenderemos nossas atividades neste perfil a partir de 1º de agosto. Daí pra frente, denúncias, pedidos de socorro e orientação deverão ser dirigidos ao MEC, secretarias de educação, Ministério Público e políticos que se elegeram com a bandeira do ESP (Disponível em: <https://www.facebook.com/escolasempartidooficial/posts/1356649304486057> Acesso em: 4 set. 2019).

Fato igualmente importante foi a declaração da inconstitucionalidade, de forma unânime, de uma lei municipal no município de Nova Gama (GO) por parte do Supremo Tribunal Federal (STF) em julgamento virtual encerrado em 25 de abril de 2020. Segundo o Ministério Público Federal, houve por parte do legislativo municipal a invasão da competência privativa da União, legislando sobre as bases nacionais da educação, além de contrariar os princípios constitucionais relativos à igualdade de gênero, o direito à educação plural

e democrática e a laicidade do Estado. Existem outras 15 ações tramitando no STF sobre o mesmo tema; com essa decisão inquestionável, é bastante provável que as demais legislações aprovadas em outros municípios e estados do país obtenham resultado semelhante.

Esses fatos, porém, não significam que as ideias do movimento tenham perdido força. Por mais absurdas que pareçam, o fato é que, do ponto de vista do debate público, a aceitação das teses da Escola sem Partido por parte da sociedade civil e grande parte da sociedade política foram notórias, haja vista as reações cotidianas observadas no dia a dia, que questionavam a capacidade e as “reais intenções” dos profissionais da educação, colocados em um permanente clima de suspeição.

Outro indicativo importante pode ser encontrado nas eleições nacionais de 2018, nas quais muitos representantes políticos identificados com as propostas do movimento Escola sem Partido e com as ideias conservadoras de Jair Bolsonaro conseguiram se eleger. Esses agentes políticos, simpatizantes do movimento e adeptos à política *antiestablishment* ancorada na ideologia ultraliberal e de extrema-direita, foram apoiados por setores organizados conservadores da sociedade civil (igrejas evangélicas, organizações ruralistas, simpatizantes da ditadura militar e defensores da liberalização do porte de armas) que garantiram sua eleição.

O fato é que muitas de suas ideias centrais foram adotadas pelas autoridades educativas competentes, principalmente as vinculadas ao Ministério da Educação do governo de Jair Bolsonaro, ainda que essas autoridades tenham, segundo o comunicado do movimento Escola sem Partido, ignorando sua existência institucional. Sem dúvida, as desavenças acontecidas entre as autoridades políticas e os mentores e principais intelectuais do movimento Escola sem Partido demonstram a complexa articulação que existe entre as ideias reacionárias e retrógradas do movimento com as formas de pensar e de fazer política do atual governo nacional.

Em que pese termos feito uma breve exposição do contexto inicial do movimento Escola sem Partido, é preciso salientar que esse aspecto se justifica em função da questão norteadora deste trabalho. Afinal, *quais bases gerais orientaram as ações e proposições do movimento Escola Sem Partido?*

Em consequência, defenderemos a seguinte hipótese de trabalho: a existência de movimentos como Escola sem Partido faz parte de uma ação internacional articulada por setores políticos vinculados à extrema-direita, com o propósito de desconstruir os fundamentos da democracia liberal por um modelo de organização societária de viés autoritário, com vistas à manutenção do processo de acumulação do capital. Leis dessa natureza procuram assegurar, dessa maneira, a formação de cidadãos submissos à lógica da classe dominante, possibilitando o êxito da retirada dos direitos sociais e trabalhistas e a geração de mais-valia ilimitada, vinculada ao sistema do grande capital. Nesse contexto, nas formações sociais capitalistas ocidentais, a esfera educacional é uma das frentes prioritárias de hegemonização das ideologias e interesses da classe dominante.

Com base na interpretação marxista da história, o texto procurou realizar uma análise pormenorizada dos fatos vinculados com o movimento Escola sem Partido, tentando relacionar o caráter concreto do conhecimento histórico-educacional com uma perspectiva de longa duração, associada a um olhar analítico-sintético no trato com as fontes, sempre procurando articular os fatos singulares com os universais (SAVIANI, 2011). Valendo-nos dos princípios do materialismo histórico e dialético, tentaremos realizar um movimento que parta do todo caótico (síncrese) para, por meio da abstração (análise), conseguir uma melhor compreensão do todo concreto (síntese).

Por meio desse método, poderemos ter uma compreensão global do fenômeno investigado, partindo da premissa básica da existência de conflitos de classe na formação social capitalista, entendendo que, na mencionada formação, o Estado não se constitui como uma entidade neutra ou imparcial.

Para as finalidades propostas, neste texto buscaremos identificar os fundamentos gerais contidos nas proposições do movimento Escola sem Partido em meio à crise geral dos sistemas políticos e econômicos em vigor. Tais fundamentos se relacionam com a atual etapa da crise do capitalismo, a retomada da ideologia ultraliberal e a entrada em cena do fundamentalismo religioso. Procuramos também evidenciar as suas contradições, inerentes à lógica das suas proposições. O capítulo se encerra com a apresentação das Considerações Finais, que foram divididas em dois momentos. No primeiro, apresentamos a síntese das questões centrais deste trabalho. Em seguida, trataremos dos problemas abertos, passíveis de serem aprofundados pelos autores ou por outros colegas em futuros estudos e pesquisas, tendo em vista as complexidades que caracterizam o atual momento conjuntural da política no Brasil.

O MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO E SEUS FUNDAMENTOS POLÍTICOS E RELIGIOSOS

Após apresentar as principais mudanças que aconteceram nas formações sociais capitalistas nos últimos anos, pode-se afirmar, em linhas gerais, que existe uma relação direta entre o atual estágio do capitalismo mundial, o colapso do modelo da democracia liberal e as teses da Escola sem Partido. Nessa perspectiva, coincidimos com Frigotto (2017), quando ele nos alerta sobre a necessidade de analisarmos as teses da Escola sem Partido na perspectiva da historicidade dos fatos, para compreender como esse fenômeno conseguiu sedimentar-se nas relações sociais de nossa sociedade.

Com a desestabilização gradual do sistema democrático brasileiro ocorrido mesmo antes do Golpe de 2016, devido à criminalização da política enquanto instrumento de organização societária e representação das demandas dos grupos hegemônicos, os próprios valores democráticos são neutralizados pela instauração do Estado policial, faceta escamoteada por uma cobertura jurídica que se

apresenta como neutra, mas que na realidade é uma das ferramentas utilizadas para o aprofundamento das crises das democracias liberais.

Nesse novo cenário pós-Golpe de 2016, o movimento Escola sem Partido e seu ideário ultraconservador, social e político começaram a conquistar significativos espaços na sociedade política e na sociedade civil, a ponto de conseguir eleger o seu candidato para a Presidência da República e vários deputados nas assembleias legislativas e no Congresso Nacional. Para Castells (2018, p. 8) “...Trump, Brexit, Le Pen, Macron são expressões significativas de uma ordem (ou um caos) pós-liberal. Assim como o é a total decomposição do sistema político do Brasil, país fundamental da América Latina”.

Com o sistema capitalista em crise permanente, que descamba em desagregação social e desesperança, as pregações moralistas de perfil fundamentalistas passam a marcar forte presença, associadas aos interesses daqueles setores que desejam a exclusão de segmentos sociais que lutam pela criação de espaços de maior democratização das esferas de poder. Ao tratar desse risco, Frigotto afirmou que

A junção das teses dos arautos do fundamentalismo do mercado e do fundamentalismo religioso, se transformadas em legislação, como está correndo, constituirá o lado mais voraz da esfinge que se alastra na sociedade e não apenas na escola. Escola sem Partido avança num território que historicamente desembocou na insanidade da intolerância e da eliminação de seres humanos sob o nazismo, o fascismo e similares. Uma proposta que é absurda e letal pelo que manifesta e pelo que esconde. (2017, p. 31)

Acompanhando o desmonte do Estado, o movimento Escola sem Partido também propõe o fim da educação pública por meio da negação dos recursos necessários ao seu adequado funcionamento, desacreditando-a com a opinião pública para em seguida serem oferecidas soluções aparentemente mais exitosas, conforme indicadores de desempenho construídos seguindo as regras do mercado.

Evidentemente, os parâmetros de mercado por si mesmos não guardam relação com o interesse público, com uma educação democrática e plural, acessível a todos. Pelo contrário: a adequação da educação pública nesses esquemas avaliativos é impraticável em vista das suas finalidades sociais precípuas.

As proposições do movimento Escola sem Partido procuram desconstruir históricas conquistas sociais e educacionais, inclusive em termos curriculares. A manifestação favorável à proposição de currículos que pretendem o retorno de disciplinas tais como Educação Moral e Cívica e Ensino Religioso associada à eliminação de disciplinas das Ciências Humanas e Sociais (História, Filosofia, Sociologia), a ênfase na exaltação dos símbolos nacionais, a ampliação das escolas militares e a defesa de um modelo educativo dualista (que valoriza a formação instrumental e qualificação profissional) são algumas das iniciativas que esses grupos defendem como o modelo de educação adequado para a sociedade brasileira.

Por mais que a proposta da Escola sem Partido tenha esses riscos e que esteja contrariando preceitos constitucionais, seus reflexos estão claramente presentes no cotidiano educacional brasileiro, em que a perseguição à prática docente é rotineira (PEREIRA; LIRA, 2019; MIGUEL, 2016), centrada na censura dos processos de ensino e aprendizagem inerentes ao ofício do magistério.

Pereira e Lira (2019, p. 722), utilizando como exemplo a lei aprovada no estado de Alagoas, destacam que aquela lei “busca cercar o exercício das liberdades constitucionalmente resguardadas aos sujeitos da relação pedagógica, no ambiente escolar”, o que caracteriza, em nossa avaliação, uma tentativa de alteração dos currículos escolares com base na coerção, desrespeitando os processos históricos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem considerado, bem como os conhecimentos socialmente legitimados, uma vez que os conceitos discutidos nos espaços educacionais não resultariam de uma construção social, mas de uma força externa, representada por um diploma legal, ainda que inconstitucional. Para os autores, esse

clima de vigilância perpétua asseguraria o cumprimento da lei, em que só seria possível alguma contraposição em termos estritamente legais por meio de recursos judiciais, descaracterizando a ação pedagógica e a transformando em uma discussão basicamente jurídica.

Vale a pena lembrar como a Escola sem Partido logrou uma aprovação inédita no estado de Alagoas, objetivando coibir as vozes discordantes do modelo social e econômico vigente, amparado nas forças do mercado e na ideologia neoliberal, usando como argumento principal as questões ligadas aos elementos religiosos de base cristã. Inicialmente vetada pelo governador do estado, com o argumento de que a lei significava uma ingerência na política educacional, gerando dispêndio pecuniário com a interferência direta em matéria de iniciativa privativa do chefe do Poder Executivo, a Lei n. 7.800/2016 foi sancionada pela Assembleia Legislativa.

O debate sobre o *vício de origem* da lei *versus vício de forma* (ou de conteúdo, por conter artigos que contrariam o dispositivo constitucional) é uma das principais questões que provavelmente serão analisadas pelo pleno do STF quando a matéria for pautada. Esse ponto é da maior relevância, visto que uma apreciação legal por parte do Supremo sobre a inconstitucionalidade do próprio sentido da lei expressa em seus artigos vetaria, em tese, a proposição de projetos de lei semelhantes. Prevista inicialmente para ser analisada pelo STF em dezembro de 2018, foi retirado de pauta pelo presidente daquela Corte, com nova previsão de julgamento para a data de 14 de agosto de 2020.

Em trabalho anterior (HERMIDA; LIRA, 2018), anotamos, por exemplo, que a Advocacia Geral da União já havia apresentado posicionamento contrário à referida lei, uma vez que ela feria os princípios em que se fundamentam a educação brasileira, dispostos no artigo 3º da lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que assegura:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;

X – valorização da experiência extraescolar;

XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (ibidem);

XII – consideração com a diversidade étnico-racial (BRASIL, 1996, s/p, grifos nossos).

Já em suas alegações principais, o Ministério Público Federal não titubeou em afirmar que

[...] a lei revela o inconformismo com a vitória das diversas lutas emancipatórias durante o processo constituinte e com a formatação de uma sociedade aberta a múltiplas, as diferentes visões de mundo e com o fato de a escola “ser um lugar estratégico para a emancipação política e para o fim das ideologias sexistas”. O MPF adverte que o PL subverte a atual ordem constitucional enumerando (HERMIDA; LIRA, 2018, p. 162).

Na contraposição entre os aspectos legais e a realidade concreta, os efeitos da lei sobre a realidade das instituições educacionais é bastante preocupante. Diariamente são noticiadas práticas de denunciismo e perseguição à atuação docente, seja por representantes políticos ou pelo próprio público atendido por essas instituições, ocasionando um clima de apreensão que não colabora para a livre manifestação das ideias e a garantia dos princípios constitucionais indicados anteriormente. No Congresso Nacional e nas centenas de casas legislativas municipais e estaduais, outros projetos dessa natureza são apresentados regularmente, apesar da forte oposição dos profissionais da educação, entidades representativas, universidades

públicas e dos pronunciamentos de instituições do poder judiciário sobre sua ilegalidade.

O sociólogo Felipe Miguel considera, nesse sentido, que “o projeto Escola Sem Partido é animado por um sentimento de hostilidade aos professores e indica um caminho de criminalização da docência” (MIGUEL, 2016, p. 615).

Admitimos, neste texto, que mais do que um jogo situado na esfera das discussões políticas e legais, uma concepção de sociedade política e religiosa está expressa em ideias e projetos afinados com iniciativas dessa natureza e, portanto, de educação. As propostas do movimento Escola sem Partido têm visões de mundo completamente antagônicas a uma perspectiva de sociedade democrática e plural. No nosso entendimento, o movimento procura impor:

1. a censura e o restabelecimento de valores éticos e morais conservadores, autoritários;
2. a aversão à produção e divulgação do conhecimento científico socialmente acumulado, em razão da vinculação moral religiosa mencionada, que se contrapõe aos preceitos civilizatórios mais básicos, que incluem o respeito à diversidade e à livre manifestação de expressão e opinião;
3. formas de pensar e conceber a educação associados a interpretações de leituras sagradas (a Bíblia), realizadas por cristãos fundamentalistas neopentecostais e católicos vinculados à Renovação Carismática Católica. Essas religiões cristãs têm manifestado a sua adesão ao movimento “pró-vida” (ou seja, são contra o aborto), mas também são contrárias a pautas identitárias e ao marxismo cultural; e
4. a coibição da reflexão e busca de alternativas contra-hegêmicas ao sistema do capital vigente, que se apropria dos espaços educacionais para transmissão e consolidação dos seus valores de mercado, garantindo, dessa maneira, a reprodução dos mecanismos de dominação por meio das relações sociais de educação.

À primeira vista, parece existir uma flagrante contradição no plano ideológico entre as bases políticas e religiosas que sustentam as propostas da Escola sem Partido e as vertentes liberais que originaram e fundamentam as teorias do livre mercado e da democracia liberal, à medida que as primeiras se opõem às “luzes da razão”. Esse movimento irracionalista, fundamentado entre outras razões em uma forma muito particular de interpretar os ensinamentos bíblicos, apresenta uma narrativa contrária aos principais valores éticos e políticos que engendraram as principais realizações no plano legal e de construção de políticas públicas com vistas ao reconhecimento das diferenças, do estabelecimento das liberdades e das garantias fundamentais. Os preceitos ideológicos, políticos e filosóficos desse grupo pretendem impor, de maneira autoritária, um pensamento único que, no nosso entendimento, beira ao neofascismo.

O fundamentalismo religioso de determinadas igrejas cristãs e uma noção autoritária e enviesada de preceitos morais alimenta boa parte das propostas de cerceamento das liberdades democráticas e do exercício da função docente de forma autônoma e plural. Interessante mencionar que, sob a ótica desses grupos, as discussões invariavelmente recaem sobre os assuntos ligados à sexualidade, à moral e aos valores familiares mais tradicionais, com argumentos agressivos e preconceituosos que denotam suas concepções patriarcais e homofóbicas contrárias a qualquer forma de aceitação das diferenças e de inclusão dos segmentos historicamente discriminados pela sociedade.

Importa lembrar, porém, que os conceitos referentes à religiosidade cristã sempre caminharam passo a passo com a elaboração das políticas educacionais, suas teorias e as suas práticas pedagógicas desde o período colonial, boa parte dessa interlocução a cargo da igreja católica e das suas ramificações e ordenações internas, desde a influência jesuítica sobre os modelos educacionais criados a partir do século XVI aos movimentos de renovação educacional, como a Escola Nova, as legislações educacionais e as Cartas Constitucionais. Não se pode falar em estruturação de uma organização política

e legal dos sistemas de educação brasileiro sem mencionar a comprovada interface entre a produção dos conhecimentos socialmente valorizados e os valores éticos, morais e doutrinários da fé católica.

De modo geral, as legislações educacionais estabeleceram um modelo de organização que procurou sempre articular as concepções teóricas do campo educacional com as visões de mundo oriundas das matrizes cristãs definidas pelas doutrinas católicas, no qual as demais referências religiosas como a africana, a indígena, a judaica ou a islâmica — para ficar nos exemplos de algumas importantes concepções religiosas existentes —, estiveram historicamente ausentes do arcabouço legal, resultando de uma invisibilidade e negação desse componente imanente à matriz cultural brasileira (desde os processos originários da nossa formação social, política e cultural).

Essa influência religiosa no marco legal da educação nacional se caracteriza, quase sempre, por vetos às concepções teóricas que se diferenciam dos valores tradicionais de família e religiosidade hegemônicas pela igreja católica. Geralmente, um moralismo autoritário que não dialoga com outras balizas culturais construídas coletivamente. Para Souza (2018, p. 23), esse moralismo tradicional e autoritário não se confunde com o conceito de moral, que ele define “como a ação revestida de propósito no mundo – implicando uma escolha e, portanto, uma responsabilidade pela vida escolhida –, a moralidade é a dimensão mais elevada da vida individual e social”, embora as confusões de sentido sobre ela frequentemente aconteçam com o prejuízo de uma concepção mais ampla e eticamente justificável do ponto de vista discursivo formal.

“Os discursos reacionários provêm, no caso brasileiro, de uma conjugação heteróclita entre o ‘libertarianismo’, o fundamentalismo religioso e o antigo anticomunismo”, conforme acentua Felipe Miguel (2016, p. 592). Essa estranha conjugação de valores e pressupostos teóricos minam as bases do Estado democrático de Direito, favorecendo os diversos grupos e segmentos de classe que controlam majoritariamente os processos decisórios no interior do Estado brasileiro.

Em defesa do movimento Escola sem Partido, verificamos também o crescimento dos níveis de agressão aos segmentos da população que praticam a religiosidade de matriz africana — se valendo de conceitos culturais europeus que não tratam as concepções culturais distintas das suas sequer como cultura, visto que associam cultura à civilização, e civilização compreende a civilização ocidental, na qual todas as demais práticas culturais estão ausentes, resgatando análise precisa feita por Chaui e Santos (2014). Encontramos nesse ponto, além da histórica tentativa de hegemonização da Igreja Católica nos atos de fé da população, a junção e, ao mesmo tempo, a predominância das igrejas neopentecostais na dominação, no controle e na negação das religiosidades de base africana.

Uma preocupação não menos importante é a negação proposta pelos defensores do movimento Escola sem Partido do papel científico da escola, colocando em xeque a função social e integradora até então cumprida pelas instituições escolares na sociedade contemporânea desde a consolidação da formação social capitalista. Ao dissertar sobre esse assunto, Frigotto (2018) nos lembra que a atual forma escolar teve sua gênese histórica concretizada no século XVIII, relacionada à emergência da ciência moderna e da burguesia como classe social revolucionária. Desde suas origens, a instituição escolar burguesa teve sua existência marcada por conflitos, que têm como fundamento a profunda cisão entre as classes sociais. Para o autor,

Enquanto classe revolucionária, a burguesia representou a escola, no plano discursivo ideológico, como uma instituição pública, gratuita, universal, e laica que tinha, ao mesmo tempo, a função de desenvolver uma nova cultura, integrar as novas gerações na sociedade moderna e socializar, de forma sistemática, o conhecimento socialmente produzido. Trata-se de uma instituição que tinha uma dupla função: contrapor-se ao pensamento metafísico da sociedade feudal, dominado pela Igreja e pelo Estado absolutista; e reproduzir os conhecimentos, valores

e atitudes necessárias à construção e reprodução do sistema capitalista. (FRIGOTTO, 2018, p. 16)

A natureza integrativa da escola burguesa e a valoração do conhecimento científico sempre foram evidentes. No fim das contas, depois de tantos séculos de sujeição feudal, a burguesia visava a superar as históricas mazelas sociais e políticas vinculadas com a formação social feudal e, assim, poder satisfazer seus interesses. Na tentativa de se desfazer dos dogmas da Igreja e das sujeições sociais monárquicas e feudais, o individualismo burguês precisava da ciência moderna e dos fundamentos da razão. Para Ponce (2015, p. 130, grifos do original):

Nunca, como então, se falou tanto de “humanidade”, “cultura”, “razão” e “luzes”. E é justo reconhecermos que a burguesia comandou o assalto ao mundo feudal e à monarquia absoluta com tal denodo, com tanto brilho e com um entusiasmo tão contagioso, *que, por um momento, a burguesia assumiu diante da nobreza o papel de defensora dos direitos gerais da sociedade.*

Valendo-se dos aportes de autores clássicos, Frigotto (2018) procura esclarecer a função social e integrativa da escola na sociedade capitalista e o papel que o conhecimento e a ciência têm no processo de efetivação das relações sociais democráticas em sociedades classistas, entre eles Émile Durkheim (1858-1917), um dos fundadores da Sociologia moderna. Seus estudos científicos tinham como finalidade compreender o avanço dos processos de individualização do sujeito social e o estudo de muitos fenômenos que compunham a nova ordem social. Para Durkheim, a sociedade capitalista é humanamente ideal, cabendo à escola o papel de corrigir as possíveis distorções, por meio da socialização do conhecimento. Nessa perspectiva, coube à escola valorizar o processo de socialização integrativa, como

uma das tantas formas de resolver as complexidades que caracterizam a diversidade social na sociedade capitalista.

Outro autor clássico mencionado por Frigotto é Karl Marx (1818-1883). Sua teoria sociológica do conflito social procura demonstrar a existência de interesses antagônicos entre capital e trabalho que dividem essencialmente os sistemas sociais em dois lados: as classes dominantes e a classe trabalhadora. Essa perspectiva se apresenta como sendo antagônica à Sociologia da ordem de Durkheim. Nela, caberia à escola colaborar no processo de formação de uma nova sociedade por meio da socialização do conhecimento, da ciência e da cultura, contribuindo, dessa maneira, na formação do “homem novo” numa sociedade sem classes e sem exploração (FRIGOTTO, 2018, p. 19). Ao ressaltar o importante papel da escola na valoração e socialização do conhecimento científico, o autor faz a seguinte afirmação:

Para ambos, a escola tem um papel científico. E é no antagonismo do sentido da cientificidade do conhecimento que se expressa o caráter inequívoco da função política da instituição escolar. No caso de Durkheim, a ciência funcional à reprodução capitalista numa perspectiva integradora, ainda que desigual. Para Marx, uma ciência que historicize a realidade e, como tal, desvele as relações de desigualdade e exploração do sistema capitalista. A ciência dos seres humanos (da história e da natureza) como mediação fecunda contra todas as formas de alienação. (FRIGOTTO, 2018, p. 19)

Souza e Oliveira (2017) chamam atenção para outro fato da maior significância nessa marcha irracionalista da Escola sem Partido. Como uma das funções tradicionais das instituições educacionais ocidentais sempre foi a preparação dos sujeitos para o exercício da cidadania, da atuação na *pólis*, na vida pública, a separação da esfera política da esfera educacional reflete a falta de consciência crítica e de

reflexão sobre os processos mais amplos que dizem respeito às decisões dos governantes e aos destinos da coletividade.

A negação da política, por esse prisma, amplia o distanciamento da população no que diz respeito a uma análise e à possibilidade de tomada de posição em relação aos seus próprios problemas, restringindo ainda mais esse campo de ação para uma minoria geralmente privilegiada do ponto de vista socioeconômico. Ao contrário dessa perspectiva, para cumprir razoavelmente seu papel institucional, achamos fundamental que a “formação para o exercício da cidadania” estimule uma produção teórica que forneça instrumentos para uma análise da realidade e o consequente posicionamento diante dela. A separação enganosa e artificial entre os aspectos pedagógicos e políticos apenas favorece aos grupos dominantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não temos dúvidas de que, sob a ótica dos idealizadores do movimento Escola sem Partido, o espaço educacional deve se submeter aos desígnios do autoritarismo como condição básica de imposição da hegemonia das classes dominantes e do sistema de acumulação do capital, ainda que eles não afirmem isso categoricamente. A Lei da Escola sem Partido representa um precedente perigoso no contexto de crescimento da intolerância existente no país, em que os educadores são os alvos preferenciais nesse caminho de cerceamento do debate democrático e da livre manifestação das ideias.

De modo geral, as evidências apontam para o aprofundamento desse clima de intolerância e para o aumento da perseguição, sobretudo aos professores, em consonância com um maior controle das manifestações públicas e das limitações da democracia formal frente ao avanço do capital especulativo sobre o fundo público, fortalecido pela vitória eleitoral da extrema-direita no Brasil nas eleições presidenciais de 2018.

As declarações oficiais de combate às ideologias na educação servem ao propósito indisfarçável do sistema e dos seus agentes políticos de não apenas impedir posições contrárias à hegemonia dominante, mas fazer com que esta seja a única visão de mundo realmente possível de ser difundida nos espaços educacionais. A junção dos valores neoliberais com as ideias fundamentalistas religiosas, defendidas por estratos médios da sociedade e parte importante das igrejas, especialmente as neopentecostais, colabora para a proposição de um ordenamento jurídico similar aos existentes em nações que vivenciaram momentos semelhantes de autoritarismo e intolerância. Assim, não é possível subestimar as consequências sociais desse movimento direitista que se fortalece a olhos vistos.

A junção entre concepções teóricas neoliberais, visões de mundo autoritárias e os fundamentos religiosos conservadores submete, em certo sentimento, a estruturação de um modelo de organização educacional, de teorias pedagógicas e das suas práticas emancipatórias a um contexto de estado de censura e perseguição ideológica abominável nas democracias de tipo ocidental, apesar de todas as ressalvas devidas à fragilidade e superficialidade orgânicas desses regimes legados historicamente com a consolidação da dominação burguesa e o sistema do capital.

Por sua vez, depois de amplas manobras de postergação dos julgamentos sobre o tema, é inegável que as recentes vitórias obtidas no âmbito do STF conferem uma perspectiva positiva no tocante aos entraves interpostos pelas autoridades judiciárias sobre os êxitos das iniciativas do movimento, possibilitando um equilíbrio importante na correlação de forças dos campos em disputa mais favorável aos setores progressistas e de matriz civilizatória.

Não é demais lembrar que, não por acaso, o movimento Escola sem Partido surgiu em um momento histórico fundamental de redefinição das estratégias de confrontação desse clima de perseguição e irracionalismo, de recuperação da vitalidade dos movimentos e organizações democráticos da sociedade a partir de um retorno à formação

pedagógica e política da população. Acreditamos, por fim, que isso pode ser feito por meio de um processo educacional com perspectiva crítica, com a análise e discussão das questões éticas e políticas dos principais temas da atualidade, objetivando encontrar alternativas possíveis de resolução desses impasses e formulação de um projeto de sociedade mais democrático e solidário.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF: MEC, 1996.

CASTELLS, M. **Ruptura: a crise da democracia liberal**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

CHAUÍ, M.; SANTOS, B. de S. **Direitos Humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2014

FOSTER, J. B.; MAGDOFF, F. **La Gran Crisis Financiera**. Causas y consecuencias. Madrid: FCE, 2009.

FRIGOTTO, G. A disputa da educação democrática em sociedade antidemocrática. In: FRIGOTTO, G.; PENNA, F.; QUEIROZ, F. (orgs.). **Educação democrática: antídoto ao Escola sem Partido**. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2018.

FRIGOTTO, G. (org.) **Escola “sem” Partido**. Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. 2. reimpr. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2017.

HERMIDA, J. F.; LIRA, J. de S. O programa Escola Livre em Alagoas, a crise de acumulação do capital e o fortalecimento da direita política brasileira. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 8, n. 1, p. 141-170, jan./abr. 2018.

HERMIDA, J. F.; LIRA, J. de S. Quando fundamentalismo religioso e mercado se encontram: as bases históricas, econômicas e políticas da Escola sem Partido. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-32, jan./dez. 2020.

MIGUEL, L. F. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero”: Escola sem Partido e as leis da mordada no Parlamento brasileiro. **Revista Direito & Práxis**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016.

PEREIRA, A. C. de O. N.; LIRA, J. de S. Educação e controle de constitucionalidade: O projeto “escola livre” em Alagoas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 715-727, set./dez. 2019.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. 24. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2015.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. 1. reimpr. Campinas: Autores Associados, 2011.

SOUZA, J. **A classe média no espelho**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2018.

SOUZA, R. de F.; OLIVEIRA, T. F. de. A doxa e o logos na educação: o avanço do irracionalismo. In: FRIGOTTO, G. **Escola “sem” Partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2017.

Educação sem partido: golpes de estado e governos militarizados (1964 e 2016)

Rodrigo Sarruge Molina (UFES – Brasil)

Essa introdução será reservada para esclarecimentos acerca dos aportes teóricos e metodológicos da análise dos objetos de estudo: os processos de golpe de estado de 1964 e 2016 e suas consequências para a educação¹⁶. Portanto, realizamos um exercício de História Comparativa entre algumas concepções educacionais presentes no processo de golpe de Estado de 2016 — especialmente liderados pelo movimento político Escola Sem Partido (ESP) —, que desembocaram no governo militarizado de Bolsonaro, e algumas ideias educacionais do

16 Esse texto é derivado de pesquisa do pós-doutorado realizado em 2017 na PUC- Campinas sob financiamento da Capes. O texto foi publicado em artigo científico na *Revista Eletrônica de Educação* da UFScar (MOLINA, 2022).

movimento golpista civil-militar de 1964 que, por sua vez, impuseram uma ditadura militar. Portanto, vamos percorrer o período que compreende os anos de 1964 e 2016 para expor os principais paralelos existentes na área da educação.

Antes de prosseguir, um parêntese importante. Alertamos os leitores que as políticas educacionais advindas com o golpe de 1964 e dos 21 anos de ditadura civil-militar não foram meramente sequenciais e não se tratou de um projeto rigorosamente implantado de 1964 a 1985. ocorreram modificações nas políticas educacionais durante as duas décadas do regime ditatorial, embora algumas bases ideológicas conservadoras e reacionárias fossem comuns nos “anos de chumbo”.

O recorte cronológico da pesquisa se justifica em decorrência de fatores semelhantes (não idênticos) entre os dois processos históricos de Golpe de Estado, seja o de 1964 ou o de 2016. Por meio de Gramsci (2007), compreende-se que ambos os processos históricos são protagonizados por aparelhos privados de hegemonia da classe dominante, atuantes na educação escolar e extraescolar, que reprimiram a esquerda e os governos progressistas, assim como doutrinarão a população por meio de um “manto sagrado” da neutralidade. Essa pretensa isenção foi representada, em 1964, pelo complexo constituído entre o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (Ipes) e o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (Ibad) e, em 2016, é promovida pelo Movimento Brasil Livre (MBL) e pelo ESP. Ademais, os resultados desses dois processos golpistas também são semelhantes ao desembocarem em governos militarizados, uns mais outro menos, sempre legitimados pelos poderes judiciário, midiático e parte importante da elite empresarial e religiosa.

Como o foco do nosso estudo é a educação, relacionamos fontes primárias disponíveis na internet, como os documentos oficiais do projeto ESP (ESCOLA SEM PARTIDO, 2012; [201-]), os debates realizados por seus defensores nas redes sociais digitais e os projetos de leis do ESP apresentados por políticos conservadores nas câmaras municipais brasileiras (RIO DE JANEIRO, 2014). Para além disso,

coletamos informações bibliográficas acadêmicas sobre o ESP e principalmente análises concentradas na imprensa e disponíveis *on-line*, por se tratar de um movimento contemporâneo que exige análise de História Presente. Diante desses materiais, realizaremos comparações com a bibliografia coletada sobre a ditadura.

Nesse exercício de História Comparada, estivemos atentos aos perigos do anacronismo e do mecanicismo, visto que se trata de períodos históricos diversos e de objetos de análise distintos, o que não determina mecanicamente semelhanças idênticas. Ou seja, esses movimentos podem ser semelhantes, mas jamais idênticos, pois a história está em permanente mutação e transformação. Nesse sentido, March Bloch, um dos representantes da escola francesa dos *Annales*, afirma que esse exercício de História Comparativa nos remete a uma visão ampla dos processos históricos, o que é uma vantagem, pois instrumentalizar-se dessa ferramenta analítica, no campo das ciências humanas, implica buscar informações para explicar as semelhanças e as diferenças de objetos distintos inseridos em meios sociais diferenciados (BLOCH, 1928).

Ademais, de acordo com Lima (2007), por meio da História Comparada

[...] poderemos visualizar os casos concretos em suas múltiplas interações e intercâmbios com totalidades sociais mais amplas. Isso, além de permitir o enriquecimento do estudo do próprio caso específico que passa a ser visto em sua complexidade, pode evitar que o historiador isole o caso concreto de suas contextualidades globais. Certos elementos de abstração comparada permitem compreender a complexidade das particularidades. Evita principalmente que o historiador visualize a priori, a especificidade como excepcionalidade, originalidade, unicidade. Observando regularidades, é possível perceber engrenagens históricas mais complexas, evitando exagerar a dimensão de determinados fatos (LIMA, 2007, p. 28).

Ainda nessa perspectiva, influenciado pela escola inglesa da *New Left*, o historiador Edward P. Thompson afirma que “cada evento histórico é único. Mas muitos acontecimentos amplamente separados no tempo e no espaço revelam, quando se estabelece relação entre eles, regularidades de processo” (THOMPSON, 1978, p. 97-98). Assim, este artigo também é baseado na tradição teórico e metodológica italiana do materialismo histórico e dialético, o que é fundamental para desmistificar a suposta neutralidade desses movimentos políticos conservadores, visto que, segundo Antônio Gramsci,

[n]uma determinada sociedade, ninguém é desorganizado e sem partido, desde que se entendam organização e partido num sentido amplo, e não formal. Nesta multiplicidade de sociedades particulares, de caráter duplo – natural e contratual ou voluntário – uma ou mais prevalecem relativamente ou absolutamente, constituindo o aparelho hegemônico de um grupo social sobre o resto da população (ou sociedade civil), base do Estado compreendido estritamente como aparelho governamental-coercivo. (GRAMSCI, 2007, p. 800, tradução minha)

Nesse sentido, nosso aporte teórico e metodológico compreende o contemporâneo movimento ESP e o complexo Ipes/Ibad da ditadura como associações da sociedade civil que deram bases para a constituição de blocos históricos no Brasil notadamente reacionários e conservadores, que se comportam como aparelhos privados de hegemonia da sociedade própria civil, fomentando a formação de intelectuais orgânicos conservadores que passam a atuar nas instituições sociais e políticas.

CONTEXTO HISTÓRICO: GOLPISMO E PERIGO VERMELHO NA EDUCAÇÃO

Nos últimos anos, tanto em nível nacional como na esfera internacional, estamos vivenciando uma nova ofensiva da direita e da extrema-direita que está se manifestando em diferentes níveis da sociedade, em movimento basicamente amparado na propagação de políticas e ideologias conservadoras e político-economicamente neoliberais. Isso se materializa na construção de muros contra a imigração de mexicanos nos EUA, de sírios na Europa ou ainda na revogação de direitos dos trabalhadores e dos setores populares, como preconiza a privatização dos serviços públicos e das reformas trabalhistas na França e no Brasil.

Hoje, no campo da educação, esse contexto conservador e reacionário é cristalizado pelo movimento ESP, que objetiva influenciar os poderes executivo, legislativo e judiciário na implantação de reformas educacionais que barrem a formação crítica, plural e política dos alunos, em todos os níveis, desde o ensino básico até o superior. Historicamente, o projeto ESP tem sua gênese em 2004, quando o advogado Miguel Nagib passou a comandar o movimento em conjunto a outros militantes de direita e extrema-direita, especialmente dentro de igrejas neopentecostais e por meio de movimentos de redes sociais. Nesse tocante, cabe mencionar o apoio público da família Bolsonaro ao projeto, fenômeno autoritário semelhante ao que está ocorrendo na Hungria de Viktor Orbán (ALESSI, 2019).

Do ponto de vista político e econômico, a crise do capitalismo mundial de 2007-2008 atingiu o Brasil com intensidade em 2013, repercutindo movimentações sociais, materializadas nas históricas “Jornadas de Junho”, que mobilizaram milhões de brasileiros em todas as regiões. Foi nesse contexto que os setores progressistas perderam terreno para as ideias conservadoras, fortalecidas e amparadas pelo papel determinante da mídia, da imprensa e de redes sociais no controle de pauta das revoltas de massa (ROLNIK, 2013). Assim,

uma movimentação heterogênea que lutava contra o aumento do preço do transporte público foi estrategicamente capturada pela classe dominante e se transformou em grandes movimentações dos setores médios animados pelo sentimento “antipetista”, famosos por saírem às ruas de verde e amarelo pedindo o *impeachment* da ex-presidente Dilma Roussef. O desfecho foi o golpe de 2016, a prisão de Luís Inácio Lula da Silva em 2018 e a posse do presidente Jair Bolsonaro em 2019.

Desde 2014, o ESP ganhou força no Congresso Nacional Federal, nas assembleias estaduais e nas câmaras municipais, engatilhando dezenas de projetos de leis, do Oiapoque ao Chuí. Na Câmara dos Deputados, destaca-se o projeto de lei 867/2015 (arquivado), já no Senado, esteve em tramitação o PLS 193/2016, que, por ter obtido repercussão negativa e pressão da sociedade, foi retirado de pauta por seu proponente, Magno Malta, e atualmente está arquivado. Cabe mencionar que também corroborou para o arquivamento a notificação do Ministério Público Federal sobre a inconstitucionalidade do projeto (MPF, 2016)¹⁷.

Apesar da inconstitucionalidade, em abril de 2018 existiam 147 projetos de “lei da mordaca” nos estados e municípios, sendo 108 do movimento ESP e 39 contra o debate de gênero nas escolas. Desses 147 projetos, 18 foram aprovados (sendo sete do ESP e 11 contra gênero), 26 foram rejeitados e 103 estavam em tramitação. Os estados brasileiros recordistas em proposições são respectivamente: Paraná, São Paulo e Rio de Janeiro (ANNUNCIATO, 2018).

Como pudemos constatar, para além do ESP, o atual contexto também é de obscurantismo anticientífico, pois muitos parlamentares ligados a seitas religiosas já aprovaram várias leis municipais contra o debate de gênero nas escolas, censurando livros didáticos e

17 O levantamento dos projetos de lei inspirados nas ideias do movimento mostra forte influência religiosa pentecostal, visto que 11 dos 19 proponentes são ligados a alguma igreja. Em 2016, o partido que liderava as proposições era o Partido Social Cristão (PSC) (SAKAMOTO, 2016, p. 13).

professores em sala de aula. Nesse sentido, qualquer profissional da educação poderá ser notificado judicialmente após ser denunciado por pais, alunos e outros membros da sociedade civil e política. Essa prática de “caça às bruxas” não é nova na História do Brasil, pois assim também foi no golpe de 1964 e durante os 21 anos de ditadura, quando professores eram constrangidos pela máquina da censura e da repressão. Um dos exemplos disso foi o decreto 477, de 26 de fevereiro de 1969, que definiu “infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares” (BRASIL, 1969, s/p). Na prática, aumentou-se a repressão armada contra organizações contra-hegemônicas e seus movimentos paredistas, especialmente contra a União Nacional dos Estudantes (UNE) e também contra os movimentos de professores que lutavam contra o “rebaixamento das condições econômicas, bem como da formação acadêmica”, principalmente no final da década de 1970, quando o país viveu milhares de greves de professores (FERREIRA JR; BITTAR, 2006).

Dentro desse exercício de História Comparativa, semelhanças também são observadas nas conjunturas pré-golpe de 1964 e de 2016. Assim como ocorreu com Dilma Rousseff, João Goulart também foi atacado por uma série de organizações e movimentos forjados para derrubar seu governo, como o Ipes e o Movimento Estudantil Democrático (DREIFUSS, 1981), embora Goulart estivesse mais próximo da esquerda que Rousseff, como ficou claro na famosa mobilização da Central do Brasil em 13 de março de 1964 na antiga capital da Guanabara. No contexto pré-golpe de 2016, organizações e movimentos reacionários já estavam alinhados desde 2015, como o ESP, o MBL e o Revoltados Online, que agitaram nas redes sociais e nas ruas de todo o Brasil protestos para derrubar o governo de Dilma Rousseff. No final de 2015, a denúncia de professores e cientistas de todo o mundo sobre a ruptura da ordem democrática em curso no Brasil era enquadrada como doutrinação ideológica (MOURA, 2016). Após o golpe, esses movimentos deram apoio ao governo interino de

Michel Temer, cujo Ministro da Educação, Mendonça Filho, recebeu a visita de um dos porta-vozes do movimento golpista, o ex-autor pornô (e ex-deputado federal) Alexandre Frota, nos primeiros dias de seu mandato (RIBEIRO, 2016, p. 5).

De acordo com Penna (2018), a estratégia do ESP é moldurar todas as organizações e ideias progressistas que façam a contraposição aos projetos de lei ESP como integrantes de uma “esquerda internacional” organizada e pronta para promover um “discurso envenenado”. Segundo a paranoia, com a queda da URSS e o abandono da luta armada, esses grupos comunistas internacionais estariam atuando no Brasil por meio de uma tática que nomearam como marxista cultural. Esses “inimigos perigosos” da nação brasileira estariam infiltrados nas instituições, como as escolas, com o objetivo de combater a família tradicional e impor discursos de gênero visando doutrinar crianças.

Relembrando os piores momentos de paranoia da “Guerra Fria”, em audiência pública sobre o PL 7.180/14 (da ESP), o deputado Flávio Augusto da Silva (PSC), um dos entusiastas do ESP, afirmou publicamente que a maioria dos professores estaria contaminado pelo vírus do “marxismo radical”, fazendo uma “doutrinação comunista” nas salas de aula objetivando destruir os valores basilares da família e comprometer o futuro dos alunos (QUADROS, 2018).

Para estruturar essas ideias *conspiracionistas*, um dos principais referenciais teóricos do movimento, como revela Bráulio Matos, vice-presidente da Associação Escola sem Partido, é Plínio Corrêa de Oliveira, criador da organização Tradição, Família e Propriedade (TFP).¹⁸ “O mesmo discurso da conspiração comunista utilizado para legitimar o golpe militar em 1964 é reapropriado para mobilizar os mesmos

18 O fato de Plínio Oliveira ou a TFP ser uma das bases do golpe de 1964 e também ser reverenciado pelo dirigente do grupo ESP nos anos 2000 não significa uma continuidade histórica mecânica, mas sim uma ressignificação e reapropriação anacrônica que os atuais grupos direitistas fazem da realidade.

medos do inimigo vermelho. Novamente, assim como na Guerra Fria, esse inimigo põe em risco as crianças” (PENNA, 2018, p. 577).

Por isso, não é anacronismo dizer que a ideologia educacional seja semelhante ao do período da ditadura civil-militar (1964 a 1985), pois em ambos os processos históricos estão contempladas práticas de privatização da educação, enxugamento dos conteúdos pedagógicos e do ensino por meio de um processo de eliminação da crítica (conformismo), assim como pelo combate ao debate democrático (ao proibir questões políticas públicas) e pela transformação do professor em um burocrata secundário (“robotização”) por meio das pedagogias tecnicistas. Concomitantemente, exige-se do professor um aumento de produtividade e sobre ele se intensificam os instrumentos de controle e de repressão do trabalho docente.

[...] A proposta de criminalizar por “assédio ideológico” ou “doutrinação marxista” é muito semelhante ao que as ditaduras do Cone Sul chamaram de “terrorismo intelectual”. Nos anos 1960 e 1970, milhares de educadores latino-americanos foram presos e torturados por divulgar as ideias de Paulo Freire, por exemplo. As palavras mudaram, mas a essência é a mesma. Em ambos os casos, trata-se de uma tentativa de disfarçar a incompatibilidade de uma escola tecnocrática e conservadora com aquilo que Paulo Freire definiu como “educação como prática da liberdade”. (VASCONCELOS, 2016, p. 81)

Em 2016, assim como em 1964, os movimentos civis-militares que promoveram golpes de Estado desembocaram em governos autoritários liderados por militares que atacam os direitos dos trabalhadores e são coniventes com propostas de militarização das escolas públicas como solução para todos os problemas, atualmente em ascensão em muitos estados do Brasil, especialmente em Goiás (GLOBO, 2014).

AS CONSEQUÊNCIAS PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO SEM PARTIDO, ONTEM E HOJE

No Brasil, na década de 1980, especialmente após a promulgação da constituição de 1988, as escolas e universidades se tornaram lugares propícios à propagação dos valores críticos e democráticos sob influência de vários atores sociais, antes boicotados pela ditadura. Nesse contexto, as instituições universitárias e escolares transitaram lentamente de acanhadas formadoras de bacharéis tradicionais para instituições mais ou menos democráticas. Um dos marcos foi a Lei n. 12.711/2012, que reconheceu a importância da implantação de políticas afirmativas para negros, indígenas e estudantes pobres. Essa lei e outras políticas públicas pretenderam abrir as portas do tradicional latifúndio do saber para as camadas populares e excluídas desses espaços tradicionalmente elitizados.

A conquista de alguns direitos e as movimentações de setores populares em espaços tradicionais da elite, notadamente branca, desencadearam a reação dos movimentos conservadores que iniciaram um combate reacionário. A direita em aliança com a extrema-direita passou a se organizar para fortalecer sua hegemonia, seja na sociedade civil ou na sociedade política, estratégia bem-sucedida com o golpe de 2016 e a prisão de Lula, favorito para vencer as eleições de 2018. Compreende-se, então, que a aprovação das leis do novo ensino médio (Lei 13.415 de 2017), a reforma trabalhista (Lei 13.467 de 2017), da previdência (Emenda Constitucional de 2019) ou mesmo a implantação de projetos como o Escola Sem Partido (ESP) só são possíveis com a desarticulação e criminalização de resistências civis, culturais e políticas, pois trata-se de projetos antipopulares e antidemocráticos.

Dentro desse movimento geral — que engloba o ESP, os defensores da volta da Monarquia Imperial (1822-1889) e até as altas patentes das forças armadas da República —, na área específica da educação, essa reação visa regredir a um passado romantizado, quando

“senhores” e “servos” mantinham uma suposta harmonia social. Para isso pretendem combater e eliminar a presença dos setores críticos (contra-hegemônicos) por meio da criminalização de professores, estudantes e demais funcionários progressistas da educação que se proponham a criticar os governos militarizados e as classes dominantes.

De forma semelhante, durante o processo de golpe em 1964, após intervirem e reprimirem os sindicatos urbanos e rurais, o foco central da repressão foi a área da educação, especialmente as universidades, acusadas levianamente de serem centros de proselitismo e doutrinação de “jovens ingênuos”. Em 2019, a narrativa é semelhante, quando o Ministro da Educação Abraham Weintraub e seus apoiadores acusavam sistematicamente as universidades e os institutos federais de serem *locus* de balbúrdia, o que demandaria “caçar um pessoal” (GLOBO, 2019).

Maurício Ernica, em entrevista concedida para o vídeo *Escola sem partido? FE-Unicamp toma partido da escola* (2016), por sua vez, aponta “contradições” do projeto ESP, que visa tirar os conteúdos críticos e os debates políticos da escola, disseminando disciplinas de moral e religião em seu lugar. As elites continuarão a estudar os diferentes conteúdos humanísticos e participar dos diferentes debates partidários de importância pública em suas escolas particulares, aliás, como sempre fizeram na história, enquanto o ESP irá esvaziar e empobrecer esses debates de importância pública nas escolas estaduais, restringindo ainda mais a participação democrática das camadas populares nos rumos do país.

Esse esvaziamento dos conteúdos críticos e políticos das escolas públicas, apontados anteriormente, nos remete novamente aos “anos de chumbo”, quando os tecnocratas e militares implantaram um plano de modernização conservadora que impôs nas escolas e universidades uma lógica racionalizadora empresarial, assim como ocorria nas fábricas. Assim, eram visados o aumento da produtividade do trabalho, o racionamento de recursos, a competição entre

os profissionais e, no setor público, o incentivo à participação da iniciativa privada. Ao mesmo tempo, a ideologia conservadora perseguiu e censurou a cultura de esquerda e os movimentos progressistas, como o movimento estudantil e sindical, eliminando a possibilidade de contraposição, crítica e democracia. Nas universidades, forjaram as “Assessoriais Especiais de Segurança e Informações” (Aesis ou ASIs), que vigiaram toda a comunidade universitária, entregando para a repressão professores e estudantes e até censurando livros e pesquisas, ao mesmo tempo que os técnicos e militares trabalhavam para implantar os valores tradicionais da família, da nação e da cristandade “por meio de técnicas de propaganda, da criação de disciplinas dedicadas ao ensino de moral e civismo e de iniciativas como o Projeto Rondon” (MOTTA, 2014, p. 15).

Essas práticas de perseguição contra os profissionais da educação comprometidos com visões contra-hegemônicas também ocorrem com o ESP, pois, segundo Luiz Carlos de Freitas, também em entrevista concedida para o vídeo *Escola sem partido? FE-Unicamp toma partido da escola* (2016), esse projeto pretende aumentar a cobrança e a vigilância ideológica sobre a escola. Melhor explicando, na atual conjuntura de acirramento das contradições do sistema capitalista de produção, a escola ganha papel de destaque na potencialização e na “preparação” da exploração da força de trabalho. Em razão disso, constata-se a grande conexão entre os projetos neoliberais e o ESP, pois adestrar e domesticar os trabalhadores é fundamental para aumentar a acumulação de mais-valia. Isso se reflete no aumento do controle político-ideológico dos capitalistas sobre qualquer avanço democrático e popular da escola, especialmente contra os profissionais da educação que promovam a reflexão sobre alguns valores patriarcais, tradicionais e capitalistas. Portanto, o ESP é reflexo do avanço do neoliberalismo dentro das escolas, em uma composição autoritária entre as forças “liberais” e as conservadoras. A filosofia liberal acredita na intervenção privatista na educação, transformando educação em um grande *business*, além de controlar sua administração (direção) em

oposição aos concursos públicos (privatização da gestão), já os conservadores entram com o ESP objetivando o controle do professor, da sala de aula e dos conteúdos, conforme podemos comprovar analisando as recomendações do ESP na página oficial do movimento:

[n]a dúvida, não se precipitem. Planejem a sua denúncia. Anotem os episódios, os conteúdos e as falas mais representativas da militância política e ideológica do seu professor. Anotem tudo o que possa ser considerado um abuso da liberdade de ensinar em detrimento da sua liberdade de aprender. Registrem o nome do professor, o dia, a hora e o contexto. Sejam objetivos e equilibrados. Acima de tudo, verazes. E esperem até que esse professor já não tenha poder sobre vocês. Esperem, se necessário, até sair da escola ou da faculdade. Não há pressa. Quando estiverem seguros de que ninguém poderá lhes causar nenhum dano, DENUNCIEM a covardia de que foram vítimas quando não podiam reagir. Façam isso pelo bem dos estudantes que estão passando ou ainda vão passar pelo que vocês já passaram. É um serviço de utilidade pública. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2012, s/p.)

Para além das intimações por meio de notificações extrajudiciais, “[...] cujo modelo é fornecido pelo site do movimento ESP [...] a fim de coibir a suposta doutrinação ideológica dos professores, incluindo o tratamento pedagógico de temas relacionados a gênero e sexualidade” (RIBEIRO, 2016, p. 5), autoridades como Jair Bolsonaro também incentivam essas práticas inquisitórias, quando em

[...] uma das primeiras aparições do deputado Jair Bolsonaro como presidente eleito soou como a leitura de uma ordem do dia nos quartéis e repercutiu como um surto de esquizofrenia nas redes sociais. Com um recado “a toda a garotada do Brasil”, o capitão reformado que governará o Brasil a partir de 1º de janeiro se dirigiu assim aos estudantes do ensino básico: “Vamos filmar o

que acontece na sala de aula e vamos divulgar isso daí. Pais, adultos, homens de bem têm o direito de saber o que esses ‘professores’ [aspou a palavra com gestos] ficam fazendo na sala de aula. Entrem em contato com a gente”, exortou Bolsonaro. O presidente eleito respondia a um estudante do Espírito Santo, João Vítor, que enviou ao seu QG, no Rio, um vídeo em que a professora, irritada por estar sendo gravada sem que consentisse, ameaçava processá-lo. O presidente encerrou a fala com um recado à professora: “Eu tenho uma surpresinha pra ela também. Quero ver ela processar você!” (QUADROS, 2018, s/p.).

Segundo Sanfelice (2008), na ditadura, as forças militares e civis que conduziram o golpe de 1964 acusavam os professores de doutrinar os alunos e conduzindo-os ao radicalismo e à rebeldia esquerdista. Por isso ocorreu o afastamento, a aposentadoria, a prisão e o assassinato de muitos docentes que se alinhavam ao campo político da esquerda, democráticos ou progressistas. No entanto, fontes primárias da época, inclusive do governo dos EUA, mostram que “a esquerdização da juventude era processo mais complexo, cujo desenvolvimento se fazia de maneira independente da opinião dos professores” (MOTTA, 2014, p. 62).

Sobre esse fenômeno, a área de Psicologia da Educação explica que as crianças e os adolescentes não são sujeitos passivos e facilmente doutrináveis, visto que mesmo dentro da família esses jovens questionam os valores impostos, sem aceitar docilmente as determinações dos pais. Por isso, a diversidade de opiniões na sociedade seria saudável para que esses jovens pudessem tomar partido de forma independente e não serem submetidos somente a uma única visão de mundo. Ou seja, conforme afirma Telma Vinha também em entrevista concedida para o vídeo *Escola sem partido? FE-Unicamp toma partido da escola* (2016), os jovens são extremamente ativos e não aceitam tudo que a escola ou a família os impõe, por isso, é importante reforçar

esse espírito crítico dos jovens na escola, sem tentar “domesticá-los” e incentivando suas atitudes propositivas, ativas e participativas.

Para René José Trentin Silveira, no mesmo vídeo, trata-se do poder privado de determinadas famílias e de suas organizações coletivas impondo seus preceitos particulares de raça, gênero, religião, política e economia sobre os coletivos. Na prática, isso equivale a descartar a Constituição Federal de 1988, que defende o investimento público em educação, o pluralismo de ideias, religiões, visões políticas, entre outros, ou seja, uma sobreposição de alguns setores sociais conservadores e neoliberais, aglutinados no movimento ESP sobre os interesses coletivos, duramente conquistados com a nossa “Carta Magna” pós-ditadura. Nesse sentido, o ESP vai na contra-mão do espírito democrático, pois anula os grandes debates público-políticos de importância na sociedade e transforma a escola em um espaço pobre de formação, sem a presença de discussões e conflitos de ideias, aspectos fundantes da democracia. É fundamental que os estudantes tenham contato com professores com diferentes visões de mundo ou posicionamentos políticos, o que irá enriquecer sua formação acadêmica.

Da mesma forma que o ESP, como vimos anteriormente, a ditadura de 1964 também cerceou o conhecimento crítico e o debate democrático, com inúmeras medidas repressivas contra os professores e os alunos. Segundo Motta (2014, p. 272), na área das Ciências Humanas, seus conteúdos disciplinares atraíam atenção das agências repressivas e foram matéria de intervenção e doutrinação pedagógicas do Estado. Especialmente no ensino básico, o regime marginalizou as disciplinas de História e Geografia por meio da Lei 5.692 de 1971, quando condensou as duas disciplinas transformando-as na famosa matéria de “Estudos Sociais” (GONÇALVES, 2012). Também ocorreu intervenção nas disciplinas de Filosofia e Sociologia, que foram transformadas em Educação Moral e Cívica, que em prejuízo do conhecimento científico e humanístico configuravam-se como algo semelhante a cartilhas paroquiais e panfletos de propaganda

do regime ditatorial. Assim, em paralelo a isso estão os ataques dos governos de Temer e Bolsonaro contra as Ciências Humanas — que marginalizam as disciplinas de Filosofia, Sociologia e História e as substituíram por uma formação aligeirada, tecnicista e militarizada —, em que podemos observar a reforma do Ensino Médio, a precarização do Enem, as Escolas Cívico-Militares e os mitos fundadores propagados pelo “Brasil Paralelo”, uma série documental transmitida pela rede estatal “TV Escola” que falsifica e romantiza um suposto passado brasileiro sob forte influência do astrólogo Olavo de Carvalho, uma das referências ideológica do governo Bolsonaro (PAULO, 2020).

Uma das hipóteses correntes é que o objetivo dos militantes do movimento ESP e dos militares no poder após a vitória de Bolsonaro¹⁹ é reescrever a História da ditadura. No período eleitoral de 2018, o general Aléssio Ribeiro Souto, assessor de Bolsonaro e membro do grupo que estudava as mudanças na educação, anunciou publicamente, em entrevista, que o futuro governo iria alterar os conteúdos do ensino, especialmente os livros didáticos de História, pois, de acordo com ele, os livros “que não trazem a verdade sobre 1964 têm que ser eliminados das escolas brasileiras” (QUADROS, 2018, s/p.). Assim, após as vitórias nas urnas e a formação de um governo híbrido civil-militar em 2019, as políticas educacionais e as declarações públicas desse ano apontam para um projeto nacional de escolas civis-militares²⁰, e uma de suas metas é o descarte da historiografia acadêmica e sua substituição pela imposição da visão oficial das forças armadas sobre o 1º de abril de 1964. Para isso, pretendem supri-

19 Bolsonaro não só estimulou a guerra ideológica que vivenciamos hoje como colocou na linha de frente da tropa de choque que luta pela aprovação do projeto ESP o filho Eduardo Bolsonaro (PSL), reeleito em 2018 deputado federal por São Paulo e famoso por dizer durante a campanha que, para fechar o Supremo Tribunal Federal, bastariam um cabo e um soldado (QUADROS, 2018).

20 Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim) por meio do decreto n. 10.004.

mir a ditadura, a tortura, os assassinatos e os banimentos por meio da censura dos conteúdos escolares e de livros didáticos. Seguindo essa linha ideológica, foi convocado o primeiro Ministro da Educação, Vélez Rodríguez, grande entusiasta do ESP e ilusionista do marxismo, que seria responsável por demonizações e invenções deletérias como a educação de gênero. Vélez foi professor emérito da Escola de Comando do Estado Maior do Exército (EMFA), o órgão das Forças Armadas que elaborou e ajudou a executar todo o programa de governo da ditadura militar (QUADROS, 2018).

Ademais, compreende-se que esse projeto seria impossível de ser implementado pelas escolas e universidades em um contexto democrático, visto que é consenso internacional das academias científicas que ocorreu uma ditadura no Brasil entre 1964 e 1985. Por isso, as práticas obscurantistas só são eficazes por meio do autoritarismo, do constrangimento, do amordaçamento e da difamação de professores, estudantes, cientistas e intelectuais, propiciando a promoção da ESP, ou melhor, da escola do partido único.

Principalmente após o AI-5 de 1968, os órgãos de informação da ditadura se esforçaram para monitorar os professores suspeitos em atividade, focando-se em demitir, prender e barrar a contratação de docentes aprovados em concurso público que fossem considerados perigosos ao poder ou subversivos à ditadura. Essa “caça às bruxas” causou sérios danos na produção científica e educacional do Brasil, pois as escolas, as universidades e os institutos ficaram engessados com a visão oficial e única da ditadura, supostamente neutra porque representariam militar-tecnocrática e empresarialmente os interesses do conjunto da sociedade brasileira. Essa atitude provocou a “fuga de cérebros”²¹, forçando muitos professores e cientistas renomados a se refugiarem em universidades estrangeiras, especialmente nos Estados Unidos e na Europa, fomentando suas pesquisas fora do Brasil.

21 “Até setembro de 2019 a procura por trabalho de cientistas brasileiros em Portugal teve uma alta de 1.966%” (MIRANDA, 2019, s/p.).

Atualmente percebemos aspectos semelhantes, com a demissão por motivação política nas instituições privadas, a intervenção do presidente Bolsonaro na escolha dos reitores de universidade federais, indicando os candidatos menos votados ou interventores, o sucateamento da educação superior, os cortes drásticos de investimentos do Estado na ciência e na tecnologia e o desemprego de cientistas e professores brasileiros que acabam saindo do Brasil para fazer ciência em universidades estrangeiras, colaborando para a manutenção do atraso e dependência científica, tecnológica e produtiva do Brasil.

Atualmente esse processo é denominado por economistas como “Reversão Neocolonial” (SAMPAIO JR., 2011).

1964 E 2016: AS INTERVENÇÕES ESTRANGEIRAS NA EDUCAÇÃO DO PARTIDO ÚNICO NO BRASIL

O impulso conservador pré-golpe de 1964 foi importante na montagem do Estado ditatorial, refletindo os desejos de grupos que pretendiam manter o *status quo*, a ordem tradicional e aumentar a presença imperialista no Brasil por meio da abertura da economia para o capital financeiro estrangeiro e suas empresas multinacionais. Hoje, esse processo político, ideológico e econômico parecer ser mais violento, bastando mencionar a) a entrega de empresas públicas brasileiras como a Embraer para a estadunidense Boeing; b) o projeto de entrega e controle da Base de Alcântara no Maranhão para o governo dos EUA; c) a privatização da Petrobrás; d) a entrega da exploração da reserva do pré-sal para empresas estrangeiras; e e) a entrada de grandes empresas multinacionais na área da educação com a comercialização e a influência em conteúdos escolares e universitários das estadunidenses Laureate International Universities ou Adtalem Global Education.

Assim, conforme revelam documentos públicos (WIKILEAKS, 2013), o ano de 2013 foi de ebulições sociais e “tenebrosas transações” no Brasil, quando os alicerces do golpe de 2016 estava sendo constituídos. Na época, o vice-presidente do governo Obama esteve em solo

brasileiro para solicitar alteração no regime de exploração do pré-sal, ao mesmo tempo que a National Security Agency (NSA) espionava a Petrobrás e a presidência da República. Após a resistência de Dilma Rousseff, milhões saíram as ruas em protesto, especialmente contra a corrupção na Petrobrás e no Partido dos Trabalhadores (R7, 2013; BBC, 2013). Nesse contexto, Sergio Moro junto a outros 50 juízes e procuradores brasileiros já tinham recebido treinamento desenvolvido pela embaixada dos EUA por meio do projeto “PONTES”²² (WIKILEAKS, 2013).

Nesse sentido, para nosso exercício de História Comparativa basta lembrar da influência do governo dos Estados Unidos na educação brasileira por meio de suas agências estatais, como a United States Agency for International Development (Usaid), a “Aliança para o Progresso” ou as instituições filantrópicas e privadas como a “Fundação Rockefeller” e a “Fundação Ford”. Também é importante reportar a força das instituições de fachada nacional, que muitas vezes recebiam verbas do imperialismo para influenciar a educação e o jogo político nacional, como fizeram o Ipes e o Ibad. As concepções políticas e educacionais que esses dois últimos desempenharam na preparação do golpe de 1964 e dos primeiros anos do regime militar nos remetem ao papel cumprido entre 2013 e 2016 e também na contemporaneidade do movimento ESP e de outras instituições como o MBL, o Revoltados Online, o Instituto Alfa e Beto e, sobretudo, as igrejas evangélicas pentecostais, que por meio de seus parlamentares da “bancada evangélica” estão articulando a aprovação

22 Após ser um dos responsáveis pela prisão do líder das pesquisas eleitorais de 2018 (Lula), em 2019, o juiz Moro foi ministro do candidato vitorioso. Uma das primeiras incursões internacionais do ministro Moro foi visitar pessoalmente a Central de Inteligência dos Estados Unidos (CIA), conforme revelou a revista *Veja* (2019). Em 2020, documentos revelados demonstram a interferência ilegal da polícia dos EUA (FBI) em solo brasileiro, auxiliando Moro na operação Lava-jato (VIANA, 2020).

do ESP nas casas legislativas municipais, estaduais e federais (CASIMIRO, 2018). Assim,

[o] ESP foi inspirado em um movimento que surgiu nos Estados Unidos, denominado *No Indoctrination*, fundado por Luann Wright. Cabe salientar que o coordenador do movimento, Miguel Nagib, teve vínculos como articulador do Instituto *Millenium*, organização de caráter conservador, formada por empresários, jornalistas e profissionais liberais. Nagib foi autor de artigos e doador de tal Instituto. Nagib também declara admiração pelo Movimento Brasil Livre (MBL) e por Jair Bolsonaro, além de ser participante frequente de grupos e debates que autodeclararam-se como conservadores ou de direita. (SEVERO; GONÇALVES; DUQUE ESTRADA, 2019, s/p.)

A título de comparação, examinemos o MBL²³, que apoia incondicionalmente o ESP. É notório e público que esse movimento surgiu de uma rede de *think tanks* liberais dos EUA, Students for Liberty, com sede na Columbia University, muito ligada ao Partido Republicano. Esse movimento, que se dizia “apolítico”, foi decisivo para fomentar na sociedade brasileira, especialmente nas redes sociais, ideias contra a esquerda e o Partido dos Trabalhadores, culminando no golpe de 2016. Ademais, após esses atos “neutros”, o Students for Liberty elegeu diversos políticos alocados em partidos da direita como é o Democratas (DEM), antigo PFL e herdeiro do ARENA da ditadura (BAGGIO, 2016).

Da mesma forma, em 1962, o Ibad recebia dinheiro do governo dos EUA e empresas multinacionais com objetivos educacionais conservadores ligado a partidos de direita e extrema-direita que pudessem

23 O MBL obteve ajuda financeira de PMDB, PSDB e Solidariedade para bancar as manifestações pelo impeachment de Dilma e, ainda assim, solicitou dinheiro nas redes sociais de seus militantes e apoiadores (FILHO, 2017).

minar o projeto nacional-desenvolvimentista de João Goulart, abrindo espaço para intervenções estrangeiras na economia. Para isso, o Ibad tinha uma agência de publicidade encarregada de propaganda política nos canais de televisão, rádios, jornais, apenas em 1964 foram gastos US\$ 2 milhões. Anteriormente, em 1962, o Ibad investiu ilegalmente 5 bilhões de cruzeiros para o financiamento de candidatos em todo o país (STARLING, 2001).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos por meio da História Comparativa que existem semelhanças entre várias organizações e movimentos da sociedade civil, de natureza conservadora e/ou de direita e extrema-direita, que atuaram ativamente contra governos democraticamente eleitos, seja o de João Goulart em 1964 ou o de Dilma Rousseff em 2016. Em seu conjunto, essas organizações formam uma espécie de rede conspirativa civil-militar, contando especialmente com a participação de grandes empresários e de altas patentes das forças armadas, ambos subservientes a governos e organizações civis dos Estados Unidos.

É notória e pública a articulação entre a família Bolsonaro e seus ministros da Educação com o movimento Escola Sem Partido. São nostálgicos da ditadura militar e naturalizam esse processo histórico, defendendo publicamente a reescrita dos livros de História e a criminalização e o constrangimento dos profissionais da educação de esquerda e críticos a seu governo, seja com práticas de agressões psicológicas ou até com processos judiciais, lembrando os piores momentos dos anos de chumbo. Em 2020 as práticas da mordação estavam a todo vapor com a criação de um dossiê contra professores e outros funcionários públicos que são enquadrados como terroristas por serem “Antifascistas”. Essa prática promovida pelo campo político bolsonarista articula o Ministério da Justiça e Agência Brasileira de Inteligência com propósito de atacar professores e policiais críticos a seu governo, o que levou diversas autoridades nacionais e

internacionais a relacionar essas práticas bolsonaristas com o período ditatorial, pois há semelhanças com o Serviço Nacional de Informações (SNI) (BENITES, 2020).

Também constatamos que personagens e organizações alinhadas ao espectro da direita que promoveram o golpe de 2016 também estão alinhados com o ESP. Exemplo disso é o MBL, que até 2017 realizava sem aviso prévio patrulhas nas escolas públicas a fim de constranger professores que supostamente realizavam “doutrinação” (RODRIGUES, 2017), e organizações da extrema-direita: “Tradição, Família e Propriedade” (TPF), rearticulada recentemente, é um dos referenciais teóricos do ESP e uma das principais apoiadoras do golpe de 1964.

Nossa metodologia pôde constatar que as concepções políticas, ideológicas e educacionais que o Ipes e o Ibad desempenharam na preparação do golpe de 1964 e dos primeiros anos do regime militar nos remetem ao papel cumprido entre 2013 e 2016 do movimento ESP e de outras organizações como o MBL, o Revoltados Online e o Instituto Alfa e Beto, que por meio de seus representantes parlamentares (especialmente da “bancada evangélica”) estão articulando a aprovação do ESP e proibindo debates de gênero nas casas legislativas municipais, estaduais e federais. Assim como na ditadura, o desenho conjuntural aponta para alianças entre os movimentos conservadores, o ESP e os setores econômicos capitalistas que objetivam aprofundar o processo de transformação da educação no Brasil, baseados no tripé: conservadorismo, privatização do Estado²⁴ e tecnificação. Essa “cartilha” resulta historicamente em sociedades desiguais e em sistemas de escolas duais, especialmente afetadas pelos constantes enxugamentos dos conteúdos das Ciências Humanas e da perseguição antidemocrática que visa eliminar a capacidade crítica dos cidadãos de implantar o conformismo e a infantilização dos adultos,

24 Um Estado a serviço da classe economicamente dominante.

embora os filhos da burguesia continuem a estudar ciência política e as demais ciências humanas em escolas privadas.

Hoje e ontem, essa radicalização das propostas pedagógicas tecnicistas e militarizadas transformam os professores em burocratas secundários, proletarizados e precarizados como cumpridores de tarefas de uma linha de montagem, submetidos a metas de produção e aprisionados por sistemas apostilados, sob vigilância de delegacias de ensino e de alunos e pais fanatizados. Nas palavras do grande líder do ESP, o professor deve repetir aquilo que está nas apostilas, ou seja, “[o] professor é um burocrata. Ele transmite aos alunos o conteúdo do currículo, aquilo que está escrito e foi aprovado pelas autoridades competentes” (NAGIB, 2017, s/p.).

Historicamente, os governos militarizados censuram, amordaçam e atacam os direitos dos trabalhadores, atendendo aos interesses econômicos da burguesia para os quais trabalham docilmente, sendo recompensados financeiramente por isso, bastando olhar, por exemplo, para os privilégios históricos dessa casta, especialmente as altas patentes militares contemplados com altos salários e uma previdência especial.

Sobretudo em tempos de crises econômicas e sociais, são hostis a propostas democráticas, incentivando a obediência militar como recurso de dominação — como é a transformação das escolas públicas em centros educacionais militarizados, como foi na ditadura militar ou em 2019 com a criação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim) por meio do decreto n. 10.004.

Em ambos os processos golpistas, um dos principais focos de resistência e de ataques é a área da educação, especialmente as universidades, com semelhante discurso fantasioso de que seriam redes internacionais de operação do terrorismo, *locus* de balbúrdia e de subversão. Incentivaram o monitoramento e o controle ideológico dos professores e estudantes, fomentando a criminalização e a “caça” de elementos considerados perigosos.

Vestidos de verde e amarelo, mas submissos aos interesses de Washington, os golpistas de 1964 e de 2016 produzem fortes estereótipos sobre os professores, as escolas e as universidades por meio de discursos obscurantistas e anticientíficos. Sedentos por poder e lucros, fomentam o controle ideológico do trabalho docente e discente e disseminam soluções comerciais em detrimento de direitos sociais, como é a educação pública, gratuita, laica e socialmente referenciada.

Após usarem a bandeira do movimento ESP e vencerem as eleições em 2018, Bolsonaro e parlamentares de extrema-direita descartaram as lideranças do movimento. Esse esquecimento culminou no anúncio do fim das atividades oficiais do ESP pelo presidente da associação, Miguel Nagib, a partir de agosto de 2019. No entanto, embora a crise estrutural desse movimento seja latente, seus militantes continuam em operação, o que resultou na aprovação do ESP na capital de Minas Gerais, Belo Horizonte, em 14 de outubro de 2019.

REFERÊNCIAS

ALESSI, G. Plano de Bolsonaro para “desesquerdizar” educação vai além do Escola Sem Partido. **Jornal EL PAÍS**, São Paulo, 2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/20/politica/1558374880_757085.html Acesso em: out. 2019.

ANNUNCIATO, P. Menor do que parece. **Revista Nova Escola**, [s.l.], abr. 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/11636/escola-sem-partido-menor-do-que-parece> Acesso em: out. 2019.

BAGGIO, K. G. Conexões ultraliberais nas Américas: o think tank norte-americano Atlas Network e suas vinculações com organizações latino-americanas. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DA ANPHLAC, 12., Campo Grande, 2016. **Anais** [...]. Campo Grande: Anphlac, 2016. Disponível em: <http://anphlac.fffch.usp.br/sites/>

anphlac.fflch.usp.br/files/Katia%20Gerab%20Baggio%20_Anais%20do%20XII%20Encontro%20Internacional%20da%20ANPHLAC.pdf
Acesso em: out. 2019.

BENITES, A. Recriar o SNI da ditadura deixou de ser sonho de Bolsonaro para se tornar um pesadelo da sociedade. **Jornal EL País**, São Paulo, ago. 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-08-02/luiz-eduardo-soares-a-investigacao-clandestina-contra-cidadaos-e-mais-um-elo-que-nos-arrasta-ao-abismo.html>
Acesso em: ago. 2020.

BLOCH, M. Pour une histoire comparée des sociétés européennes. **Revue de Synthèse Historique**, [s.l.], 1928. Disponível em: <http://visualiseur.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k101615j> Acesso em: agosto. 2020.

BRASIL. Poder Executivo – Presidência da República. **Decreto 477, de 26 de fevereiro de 1969**. Brasília: Palácio do Planalto, 1969. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1965-1988/Del0477.htm Acesso em: ago. 2020.

BRAUN, J. Nos Estados Unidos, Bolsonaro faz visita não agendada à CIA. **Revista Veja**, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/politica/nos-eua-bolsonaro-faz-visita-surpresa-a-cia/>
Acesso em: jul. 2020.

BRITISH BROADCASTING CORPORATION (BBC). EUA espionaram Petrobrás, dizem papéis vazados por Snowden. **Jornal do BBC Brasil**, São Paulo, 2013. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2013/09/130908_eua_snowden_petrobras_dilma_mm Acesso em : jul. 2020.

CASIMIRO, F. H. C. **A nova direita:** aparelhos de ação política e ideológica no Brasil contemporâneo. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

DREIFUSS, René Armand. **1964:** A Conquista do Estado – Ação Política, Poder e Golpe de Classe. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1981.

ESCOLA SEM PARTIDO. **Planeje sua denúncia.** [S.l.], 2012. Disponível em: <https://escolasempartido.org/blog/planeje-sua-denuncia/> Acesso em: jul. 2020.

ESCOLA SEM PARTIDO. **Projeto oficial.** [201-]. Disponível em www.escolasempartido.org Acesso em: nov. 2017.

ESCOLA SEM PARTIDO? FE-Unicamp toma partido da escola, 2016. 1 vídeo (22 min). Publicado pelo canal Faculdade de Educação da UNICAMP. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_MJqnAfrkz8 Acesso em: jan. 2017.

FERREIRA JR., A.; BITTAR, M. A ditadura militar e a proletarianização dos professores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1159-1179, dec. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000400005&lng=en&nrm=iso Acesso em: 12 ago. 2020.

FILHO, J. MBL tira a máscara e entra firme na política partidária. **Jornal The Intercept**, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://theintercept.com/2017/08/27/mb1-tira-a-mascara-e-entra-firme-na-politica-partidaria/> Acesso em: nov. 2017.

GLOBO. Em vídeo, Ministro da Educação diz que vai “caçar um pessoal” da UFSC que fica “fazendo balbúrdia”. **Portal G1 Santa Catarina (NSC)**, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://g1.globo>.

com/sc/santa-catarina/noticia/2019/10/25/em-video-ministro-da-educacao-diz-que-vai-cacar-um-pessoal-da-ufsc-que-fica-fazendo-balburdia.ghhtml Acesso em: out. 2019.

GLOBO. Goiás aposta em militarização de escolas para vencer violência. **Jornal digital G1**, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2014/08/goias-aposta-em-militarizacao-de-escolas-para-vencer-violencia.html> Acesso em: abr. 2017.

GONÇALVES, N. G. A escola superior de guerra e a Lei 5.692/71: discursos governamentais e implementação da lei no Paraná. In: GONÇALVES, N. G.; RANZI, S. M. F. (orgs.). **Educação na ditadura civil-militar**: políticas, ideários e práticas (Paraná, 1964-1985). Curitiba: UFPR, 2012. p. 15-36.

GRAMSCI, A. **Quaderni del Carcere**. Quaderno 6. Torino, Italia: Einaudi, 2007.

LIMA, A. G. S. A História Comparada: potencialidades e limitações. **Revista História Social**, Campinas, n. 13, 2007.

MIRANDA, G. Sem verbas, cientistas brasileiros buscam bolsas em Portugal. **Jornal Folha de S. Paulo**, São Paulo, 2019. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2019/10/sem-verbas-cientistas-brasileiros-buscam-bolsas-em-portugal.shtml?utm_source=facebook&utm_medium=social&utm_campaign=compfb&fbclid=IwAR1RinRbVcfWOrqPwflwc9ET9pnZhVhyKB86yzuGaH-pepeq6jIKcEglbzCE Acesso em: out. 2019.

MOTTA, R. P. S. **As Universidades e o regime militar**: cultura política brasileira e modernização autoritária. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

MOURA, F. P. **Escola Sem Partido**: relações entre Estado, Educação e Religião e os impactos no Ensino de História. Rio de Janeiro. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

MOLINA, Rodrigo Sarruge. Educação sem partido: golpes de estado e governos militarizados (1964 e 2016). **Revista Eletrônica de Educação**, [s.l.], v. 16, p. e4719001-e4719001, 2022. Disponível em: www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4719 Acesso em: maio 2023.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL (MPF). **PL que instituiu Escola Sem Partido é inconstitucional**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/pgr/noticias-pgr/pl-que-institui-escola-sem-partido-e-inconstitucional-defende-pfdc> Acesso em: out. 2019.

NAGIB, M. **Audiência Pública na Câmara dos Deputados**. Sobre o PL7180/2014 – Escola Sem Partido. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividadelegislativa/webcamara/arquivos/videoArquivo?codSessao=58813> Acesso em: mar. 2017.

PAULO, D. M. D. Os mitos do Brasil Paralelo. **Revista Le Monde Diplomatique**, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/os-mitos-da-brasil-paralelo> Acesso em: ago. 2020.

PENNA, F. de A. O discurso reacionário de defesa do projeto “Escola sem Partido”: analisando o caráter antipolítico e antidemocrático. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, SP, v. 20, n. 3, p. 567-581, dez. 2018.

QUADROS, V. Para críticos o objetivo do Escola Sem Partido é reescrever a História da Ditadura. **Agência Pública de Jornalismo Investigativo**, Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://apublica.org>

org/2018/11/para-criticos-objetivo-do-escola-sem-partido-e-reescrever-historia-da-ditadura/#Link1 Acesso em: out. 2019.

R7. Vice-Presidente americano visita o Brasil de olho no pré-sal. **Jornal da rede Record (R7)**, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://noticias.r7.com/internacional/vice-presidente-americano-visita-o-brasil-de-olho-no-pre-sal-30052013> Acesso em: out. 2019.

RIBEIRO, V. M. Apresentação. In: AÇÃO EDUCATIVA (org.). **A ideologia do movimento Escola Sem Partido**: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

RIO DE JANEIRO. **Projeto de Lei número 867/2014**. Autoria Carlos Bolsonaro. Introdução do Escola Sem Partido na rede municipal de educação do município do Rio de Janeiro. 2014. Disponível em: <http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/scpro1316.nsf/f6d54a9bf09ac233032579de006bfef6/5573ae961660b4cd83257ceb-006bc7d4?OpenDocument> Acesso em: mar. 2018.

RODRIGUES, A. Visita de vereador a escolas municipais provoca polêmica em São Paulo. **Jornal Folha de S.Paulo**, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2017/04/1872673-secretario-de-doria-diz-que-vereador-ligado-ao-mbl-intimidou-professores.shtml> Acesso em: ago. 2020.

ROLNIK, R. Apresentação. In: MARICATO, E. *et al.* **Cidades rebeldes**: passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil. São Paulo: Boitempo, 2013.

SAKAMOTO, L. Escola Sem Partido: doutrinação comunista, coelho da páscoa e papai noel. In: AÇÃO EDUCATIVA (org.). **A ideologia do movimento Escola Sem Partido**: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

SAMPAIO JR, P. de A. Metástase da crise e aprofundamento da reversão neocolonial. **Revista Crítica e Sociedade**, [s.l.], v. 1, n. 3, p. 85-95, 2011.

SANFELICE, J. L. **Movimento estudantil: a UNE na resistência ao golpe de 1964**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

SEVERO, R. G.; GONÇALVES, S. da R. V.; DUQUE ESTRADA, R. A Rede de Difusão do Movimento Escola Sem Partido no Facebook e Instagram: conservadorismo e reacionarismo na conjuntura brasileira. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362019000300606&script=sci_arttext&tlng=pt Acesso em: out. 2019.

STARLING, H. **Brasil Doc**. Arquivo Digital da Universidade Federal de Minas Gerais: 1-Golpe Militar de 1964. FAPEMIG/UFGM, 2001. Disponível em: <https://www.ufmg.br/brasildoc/temas/1-golpe-militar-de-1964/> Acesso em: jun. 2019.

THOMPSON, E. P. A. **Miséria da Teoria ou um Planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

VASCONCELOS, J. S. A Escola, o autoritarismo e a emancipação. In: AÇÃO EDUCATIVA (org.). **A ideologia do movimento Escola Sem Partido**: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

VIANA, N. No Ministério da Justiça, Sergio Moro abriu as portas para o FBI. **Agência Pública de Jornalismo Investigativo**, Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://apublica.org/2020/05/>

[no-ministerio-da-justica-sergio-moro-abriu-as-portas-para-o-fbi/](#)

Acesso em: jul. 2020.

WIKILEAKS. Site oficial da organização transnacional Wikileaks.

Brazil: illicit finance Conference uses the “T” Word, Successfully.

2013. Disponível em: [https://wikileaks.org/plu sd/cables/09BRASIL-](https://wikileaks.org/plu sd/cables/09BRASIL-IA1282_a.html?fbclid=IwAR0rQO_erUjf86sHvOBIV2cC_L_XHA36x2_qOvJBnG01IIPF4hFIRAQP_H)

[IA1282_a.html?fbclid=IwAR0rQO_erUjf86sHvOBIV2cC_L_](https://wikileaks.org/plu sd/cables/09BRASIL-IA1282_a.html?fbclid=IwAR0rQO_erUjf86sHvOBIV2cC_L_XHA36x2_qOvJBnG01IIPF4hFIRAQP_H)

[XHA36x2_qOvJBnG01IIPF4hFIRAQP_H](https://wikileaks.org/plu sd/cables/09BRASIL-IA1282_a.html?fbclid=IwAR0rQO_erUjf86sHvOBIV2cC_L_XHA36x2_qOvJBnG01IIPF4hFIRAQP_H) Acesso em: out. 2019.

Presupuesto nacional de Uruguay: um plan de records²⁵

Pablo Da Rocha (R. O. del Uruguay)

El Proyecto de Ley de Presupuesto Nacional, correspondiente para el período 2020-2024 ingresó como establece la Constitución de la República al parlamento para su discusión y eventual aprobación. Posteriormente, como es habitual, hubo una presentación por parte del equipo económico -liderado por la Ministra de Economía (MEF) y Finanzas Azucena Arbeleche- que demandó entre exposición y preguntas, varias horas, dirigida a la Comisión de Hacienda y Presupuesto de la Cámara de Diputados, la cual incluso se encuentra disponible en la web oficial del MEF.

25 Este texto fué originalmente publicado em el Semanário El Popular n° 520, el 11 de setiembre de 2020.

La presentación del MEF se inició con una clara referencia, que pretende contrastar fuertemente con la gestión anterior, y donde se pretende verse validados y legitimados por la ciudadanía, al señalar que *“los uruguayos eligieron un cambio”*. En base a esta premisa, decidieron construir su discurso y las propuestas en materia presupuestal. Lo que resulta paradójico, es que afirman que este Proyecto de Ley de Presupuesto se elaboró *“para la gente”*, aunque también manifiestan, está orientado a reducir el déficit fiscal y la inflación. Quizá haya primero que ponerse de acuerdo, o bien, lo económico prima sobre lo social, o es al revés.

No hay dudas, un Presupuesto Nacional es el principal instrumento de política económica y social de un gobierno. Su objetivo es social puesto que es la manera en cómo se distribuyen los recursos para hacer mejorar el bienestar social. Un presupuesto debiera ser sensible y considerar los problemas sociales y económicos del país y el entorno en que se desenvuelve. Dicho así, no hay margen para la confusión: lo social debe primar. Sin embargo, a nuestro entender — más allá de las declaraciones públicas de las autoridades que parecen validarlo — este Presupuesto se basa — prácticamente explicitado — en una idea central: la reducción del Déficit Fiscal.

Esta mirada o centralidad de lo fiscal, sobre lo social, no hace más que consolidar la orientación mercantilizadora de este gobierno. Privilegiar los aspectos económicos, por sobre la calidad de vida de las personas o el bienestar social, es propia de los gobiernos neoliberales. Pero por si aún resulta insuficiente esto, para concluir el diagnóstico, se hace retomando viejas recetas que se pensaban obsoletas, inspiradas en el efecto “goteo”; es decir, reducir los ingresos de los trabajadores y jubilados; recortar el papel social que brinda el Estado y con estos “ahorros” reactivar la economía, para luego, sentarse a esperar.

Se desprende de la presentación realizada por el MEF, un nuevo rol del Estado. Se advierte que el Estado — muy lejos de lo que entendemos deben ser sus fines y cometidos sociales- debe “acompañar” al sector privado con eficiencia. Dicho de otra manera, el Estado debe

limitarse a desempeñar un rol funcional al capital. Es decir, en lo posible facilitar el estímulo y desarrollo del sector privado, o en su defecto, no obstaculizarlo. Nuestra denominación de Presupuesto Neoliberal, no es antojadiza o tendenciosa, sino que se ajusta, objetivamente a los lineamientos del Consenso de Washington.

No obstante, no debe sorprendernos, menos aún resultarnos contradictorio, que se diga por parte de las autoridades de gobierno, que esta Ley de Presupuesto tiene como objetivo central la reactivación del empleo y la sostenibilidad de las políticas sociales, pues una cosa es el relato y otra la realidad. Del dicho al hecho, dicen siempre hay un gran trecho. No tenemos dudas, que el relato por parte de los representantes del MEF se inscribe en esa “máxima”. Pues no se compadece con la realidad. De hecho, basta hacer un análisis comparado entre la última rendición de cuentas correspondiente al ejercicio 2019 actualizado por inflación, respecto a la asignación presupuestal propuesta para el año 2020 para identificar con absoluta claridad, que áreas estratégicas como la Salud y la Educación registran una caída en términos reales, y en cambio, otras como Defensa e Interior aumentan.

Incluso más allá del relato — deliberado y sutil — se vuelve a poner el foco principalmente en la política fiscal, en concreto, en reducir el déficit fiscal vía la contención del gasto y la re-asignación presupuestal, de manera tal, *“...que permita una trayectoria sostenible de la deuda y permita sostener las políticas sociales”*. Dicho en criollo, habrá políticas sociales en tanto, se cumplan las metas fiscales. Quizá la pobreza y la informalidad, deban esperar a que el déficit fiscal mejore...

Incluso los escenarios macroeconómicos en que sustentas sus proyecciones resultan -para varios analistas y consultoras- demasiado optimistas. En cambio, la ministra y su equipo sostiene son realistas. Resulta al menos curioso, por no decir, irresponsable, que puedan afirmar como realista, estimaciones de crecimiento del Producto Interno Bruto (PIB) que implican una caída de 3,5% del PIB en 2020,

y una potente recuperación de la economía para el año siguiente en el orden de 4,3%, en un escenario mundial caracterizado por una pandemia de la que nadie preveía, y donde aún hoy resulta incierto cuando se retornará a la “normalidad” por decirlo de alguna forma. Es brutal, crecimiento de la economía para el año 2021, parece estar atado a una fuerte inversión privada y de las exportaciones, de lo que aún no aparecen indicios fuertes que suceda, en tanto, la incertidumbre frente a nuevos brotes no parece resultar del todo claros.

Quizá, y para no abrumar con cifras -además estimadas- es que se prevé también, un fuerte incremento del consumo interno, para el año 2021, en el orden de 3,8%. Este dato se apoya en “ilusiones” que no se compadecen con la orientación de la política salarial que se ha llevado a cabo adelante por parte del gobierno. Quizá por ello, no figura en el cuadro de la página 54 de la exposición de motivos, y que lleva por título “Escenario Macroeconómico Uruguay” entre todas las variables que se presentan, la de salario real o de las jubilaciones y pasividades. Resulta especialmente llamativo, que se hable de mejora en el consumo, y no haya referencia a la trayectoria de los ingresos.

Lo que sabemos a ciencia cierta, es que los lineamientos del Consejo Superior Tripartito de los privados implican rebaja salarial en la misma magnitud de la caída del producto, que se estima en 3,5%; de modo similar, muy al pesar de lo que diga la ministra Arbeleche, también habrá pérdida en los trabajadores públicos; aunque de acuerdo a la redacción del artículo 4 propuesto en el Proyecto, existen enormes dudas acerca de su magnitud. No hay garantías por más que lo repita la ministra, del mantenimiento del poder de compra, porque entre otras cosas, por cierto, negativas, que advierte el artículo referido, la novedad teórica para medir el mantenimiento del salario real, sería un promedio, y en el promedio, se ahogan los enanos. No ser claros, oscurece. En conclusión, si hay caída en el poder de compra, pues se configura pérdida, o dicho de otro modo, los salarios nominales se ajustan por debajo de la inflación, la pregunta que subyace,

entonces es, cómo es posible que mejore el consumo, o la capacidad adquisitiva de los hogares?

Posiblemente, lo que se pretenda y se “mosqueteé” de nuevo, aunque de forma vidriosa y confusa, a partir de las declaraciones del Director de la Oficina de Planeamiento y Presupuesto es que la capacidad de compra depende de la reducción de la inflación, o sea, no se trata que los ingresos se ajusten en función de los precios de modo de no perder capacidad de compra, sino que dependería de que la inflación finalmente se ubique por debajo de lo esperado. La diferencia entre asegurar y esperar. Podríamos incluso, referirnos a una eventual inconsistencia en las cifras presentadas — más allá de lo realista o pesimista de las estimaciones — y es que, difícilmente la inflación registre el nivel de desaceleración que se proyecta (que se ubicaría en 2024 por debajo de 4% anual) cuando al mismo tiempo, se estima que el dólar continuará su trayectoria creciente, alcanzando en 2024 casi 53 pesos por dólar.

La capacidad de compra de los ingresos depende de la trayectoria de la inflación. La inflación — que se mide a través del Índice de Precios al Consumo (IPC) — depende de muchos factores, entre ellos, la evolución del dólar. Si el dólar se aprecia, es esperable que la inflación también lo haga, de modo, que es poco probable que, con esa evolución de la moneda americana, la inflación se desacelere, sin perjuicio, de otros factores, como las tarifas. En principio, resulta dudoso. Lastima saber, que las jubilaciones y pensiones se ajustan en función del Índice Medio de Salarios, que dependen en definitiva de los ajustes salariales que se otorguen, que sabemos se ubicaran por debajo de la inflación, de modo, que las jubilaciones y pensiones perderán capacidad de compra — salvo reciban ajustes otorgados por el Poder Ejecutivo sin perjuicio de esto. Duele escuchar al director de Oficina de Planeamiento y Presupuesto (OPP) decir que aumentarían porque los ajustes que se otorguen contemplan la inflación pasada, pero al esperar que la inflación del año en curso se desacelere, aumenten.

No hay dudas que esto recién empieza, serán necesarias más columnas para ir descubriendo los detalles que nos permiten afirmar que este Presupuesto es de rebaja y de recorte. Que se pone en pugna definitivamente dos modelos. Que se cuestiona el rol del Estado, y que se privilegian a los dueños del capital. Entre las tantas cosas que se recorta, está la Educación. En efecto, un sencilla cuenta que considere la asignación 2021 en relación a la que recibió en 2019 se registra una fuerte rebaja de 1,7% en término reales. Es más, si tomamos el presupuesto asignado para 2024 y la proyección de aumento del PBI del propio presupuesto, la inversión en Educación, considerando, Administración Nacional de Educación Pública (Anep), Universidad Tecnológica del Uruguay (Utec), Universidad de la República (Udelar) pasa del 4,6% actual, al 4,0% al final del quinquenio.

De modo, que asistimos a un proceso de deterioro progresivo de los logros alcanzados tanto en materia educativa y de salud, como de políticas sociales; en oposición a la mejora de los números macroeconómicos, en particular, la reducción del déficit fiscal. En efecto, este nuevo Proyecto de Ley –inspirado en el relato de una “herencia maldita” que han instalado desde que asumieron el gobierno- utiliza la expresión “ahorro” como eufemismo de “recorte” alentado por lo mercantil. Por eso, prefiere evitar referirse a los recortes de varias políticas sociales, o sobre la falta de incremento para la Universidad, en su lugar, prefieren hablar de “optimización del gasto”.

Al final, el mercado le ganó al Estado, o al menos estará por verse...

*La privatización educativa en Uruguay*²⁶

Hugo Dufrechou (Comuna – R. O. del Uruguay)

Martín Jauge (Comuna – R. O. del Uruguay)

Pablo Messina (Comuna – R. O. del Uruguay)

Martín Sanguinetti (Comuna – R. O. del Uruguay)

1. INTRODUCCIÓN

La privatización educativa es un fenómeno global que se ha ido convirtiendo en una preocupación cada vez más relevante, tanto en lo político como lo académico. Dicha tendencia muestra, en América

26 Este trabajo fue originalmente publicado em Uruguay en el año de 2017. El mismo se enmarca en una campaña de escala mundial contra la privatización de la educación pública, que viene llevando a cabo la Internacional de la Educación. La publicación es el resultado de una coautoría entre integrantes de la Cooperativa de Trabajo Comuna y docentes de enseñanza media pertenecientes a la Federación Nacional de Profesores de Enseñanza Secundaria (Fenapes).

Latina, no solo los niveles más altos de participación del sector privado en la matrícula educativa, sino que, en los últimos 30 años, se evidencian en nuestro continente las tasas de crecimiento más aceleradas (BELLEI; ORELLANA, 2014). En ese contexto, Uruguay se presenta como un país que tiene una tasa de cobertura privada menor que el promedio latinoamericano, pero muy alta si se amplía la perspectiva comparada al resto del mundo.

En nuestro país, son escasas las reflexiones sobre el fenómeno de la privatización educativa, aunque podemos destacar algunos trabajos recientes que han hecho importantes contribuciones. En primer lugar, está el aporte, relativamente pionero, de Cosse (2001) en el cual analiza los fundamentos conceptuales del sistema de *vouchers*²⁷ y de otras formas de “subsidio a la demanda”. El estudio concluye que no hay, desde el punto de vista conceptual ni empírico, una justificación clara a su implementación en nuestro país. Más acá en el tiempo, Bordoli y Conde (2016) muestran que, desde una génesis modernizadora en la que el valor de lo público era central, asistimos a un creciente impulso privatizador con el advenimiento de las modalidades de liceos públicos de gestión privada como el Impulso y el Jubilar. En segundo lugar, Verger *et al.* (2017) realizan un análisis comparativo para toda América Latina sobre la evolución de la educación privada y sus fundamentos, del cual obtienen como resultado una tipología en la que caracterizan a Uruguay como un país de “privatización latente”. Por último, Bordoli *et al.* (2017) realizan un detallado análisis sobre la normativa detrás de los impulsos privatizadores, así como los distintos actores sociales que disputan los sentidos de la educación, tanto en pró de la privatización educativa como en defensa de lo público.

27 Se refiere al sistema por el cual el Estado garantiza a cada estudiante un monto de dinero o cápita que puede optar por usar en cualquier establecimiento educativo de la oferta disponible para comprar educación.

El presente trabajo se estructura en tres partes y pone el foco en lo que se puede considerar dos mecanismos de privatización. Primero, se realiza un breve desarrollo conceptual sobre el fenómeno de la privatización educativa. Después, se describen las principales características actuales del sistema educativo uruguayo, a efectos de analizar la incidencia del sector privado en este. Por último, el trabajo se centra en el estudio de las donaciones especiales en el sistema educativo uruguayo y en las inversiones vía participación público privada (PPP), tanto para inferir sus efectos actuales, como para conjeturar su incidencia futura.

Quienes elaboramos el presente trabajo tenemos la plena convicción de que bregar por una sociedad que tenga como foco el florecimiento humano en todos sus términos implica defender y transformar la educación pública y gratuita para todas y todos. La discusión sobre la privatización está muy ligada a la cuestión sobre cuáles son las condiciones que permiten la realización plena del Derecho Humano a la Educación. La privatización de la educación está indudablemente enraizada en dar un acceso privilegiado a la élite al acervo cultural y cognitivo de la humanidad, pues se segmenta dicho acervo según la capacidad de pago y la riqueza relativa de hogares, regiones o países. Asistimos a una época en la que el capital ha colonizado las distintas esferas de la vida y, en ese contexto, la privatización de la educación nos inhibe a la hora de configurar y proponer horizontes igualitarios y más democráticos (CLADE, 2012). Por tanto, pensamos la investigación como una trinchera más en defensa de lo público y contra las diversas formas de mercantilización que azotan a los bienes comunes.

2. ¿QUÉ ES LA PRIVATIZACIÓN EDUCATIVA?

Un primer elemento por considerar es que la privatización educativa no implica -por lo general- la enajenación del patrimonio educativo público (VERGER *et al.*, 2017) y, por lo tanto, refiere en general a un proceso cuya identificación es un tanto más sutil.

Harvey (2014), desde un abordaje crítico, muestra que los estados capitalistas, desde su creación hasta la actualidad, se enfrentan a una gran contradicción “entre asegurar la reproducción social de la mano de obra y las necesidades para reproducir el capital”. Es decir, existe una contradicción entre la necesidad del capital de contar con mano de obra mejor calificada para obtener mayores ganancias, al captar lo que los economistas ortodoxos llaman externalidades²⁸ y garantizar mejoras universales para la sociedad, logrando mejores condiciones para la negociación salarial y condiciones de trabajo, entre otras.

Bajo esta contradicción, Harvey identifica, *grosso modo*, dos períodos sobre la concepción del Estado capitalista en la educación. Uno que va desde fines del siglo XIX hasta los años 80, en el cual el Estado se dedicó a dos tareas: proveer y garantizar la educación para la clase trabajadora. En ese período, es posible identificar propuestas privatizadoras como la de Friedman (1955), que implicaba una reconversión radical de los sistemas escolares para hacerlos operar en un marco competitivo. No obstante, las reformas educativas que han ido generando hibridaciones en las que lo público y lo privado interactúan y por momentos se mimetizan, son más recientes (VERGER; BONAL, 2012). De hecho, más allá de esa propuesta “pionera” de Friedman, la lógica privada y la privatización educativa se desarrolló con fuerza junto al advenimiento de la “nueva derecha” durante la década de 1980, representada por los gobiernos de Thatcher y Reagan, dando lugar al segundo período identificado por Harvey.

Durante el gobierno de Thatcher, un seminario pionero en 1983 realizado en la Universidad Complutense de Madrid recoge los primeros análisis sobre el fenómeno de la privatización educativa en Europa y Estados Unidos. Si se leen las ponencias recogidas en el

28 Una externalidad, en este caso positiva, se refiere al hecho de que una empresa se ve beneficiada de algo que no le generó costos directos, en este caso, tener mano de obra formada para el trabajo.

libro “Marxismo y Sociología de la Educación”, puede verse con claridad que en épocas de “Estado de Bienestar”, mientras los socialdemócratas defendían (y expandían) la educación pública, desde el marxismo más radical se la criticaba como “reproductora del sistema”; sin embargo, una vez comienza a crecer el fenómeno de la privatización educativa, se empieza a repensar la defensa de la educación pública, incluso desde quienes tenían posturas antisistémicas (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1985).

Asimismo, vale decir que el experimento neoliberal -también en política educativa- tuvo como pionero a Chile (HARVEY, 2005). De hecho, el sistema educativo chileno adoptó el sistema de *voucher* escolar en 1981, en conjunto con la promoción de la elección de las escuelas por parte de las familias (VERGER; BONAL; ZASCANJO, 2016). A partir de entonces y hasta la actualidad, la educación pudo convertirse paulatinamente en un gran negocio. En esta era, el capital ya no solo ve a la educación como una condición para su reproducción, sino que lo ve como parte del negocio del capital. Esto logró avanzar debido a un cambio en el rol del Estado y la instalación de la idea del capital humano (HARVEY, 2014).

El Estado de la era neoliberal sólo debe garantizar el acceso, pero no proveerlo. Como plantea Stiglitz (2000), el Estado es muy ineficiente produciendo y, por lo tanto, también lo es al producir el servicio educativo. Esto fomenta un importante avance de la educación privada, financiada ahora no solo por los hogares más ricos asociados, sino también vía financiación del Estado, con lo que alcanza a más trabajadores y trabajadoras de ingresos medios y medios bajos.

Por otro lado, la teoría del capital humano caló hondo en la demanda de educación, así que generó el consenso de que esta es una inversión y, por tanto, los hogares deben invertir en educación para conseguir mayores ingresos futuros. Según está lógica, aquellos que no logran salarios altos no han invertido lo suficiente en educación. Se crea así una disputa de sentido alrededor de la “calidad educativa”, en la cual los logros pasan a ser mensurables, con expectativas de

aprendizajes y pruebas estandarizadas en una concepción de escuela como “fábrica de producción en serie” y de estudiante como “producto” (CLADE, 2012). Esta concepción logró traspasar la discusión desde una mirada social sistémica a una individual. La proliferación de esta teoría, sumada al cambio en el rol del Estado, según el cual se fomenta el servicio privado como sinónimo de lo mejor y más eficiente, se suma el fomento y el acceso al crédito por parte de los hogares. Estos hechos han generado enormes problemas de endeudamientos de los hogares y mayores desigualdades sociales que el sistema anterior.

Verger *et al.* (2017), siguiendo la definición ampliamente utilizada de Ball y Youdell (2008), desglosan la privatización educativa en dos procesos diferentes, aunque generalmente complementarios. Por un lado, definen como “privatización exógena” o “privatización de la educación”, cuando el sector privado pasa a proveer los servicios educativos, a través de la gestión de las instituciones escolares e incluso mediante el diseño de aspectos curriculares y pedagógicos. Aquí, la lógica del lucro se da por descontada en el entendido de que estamos ante una empresa capitalista que provee la educación como una mercancía más. Por otro lado, denominan “privatización endógena” o “privatización en la educación” al proceso que implica que el sector público siga siendo el prestador pero que adopte técnicas y prácticas del sector privado (por ejemplo, la búsqueda de eficiencia, elaboración de *rankings*, pagos por productividad, etc.).

Los mismos autores antes citados ubican dentro de la primera modalidad de privatización a las distintas formas que permiten el lucro de agentes privados en la educación, la contratación externa de servicios periféricos o de las escuelas como un todo, así como también a los diferentes esquemas de alianzas público-privadas en educación. En cuanto a la privatización endógena, ponen el acento en las reformas que promueven la competencia entre escuelas, lo que se entiende como “autonomía escolar”, los incentivos financieros o

salariales por productividad o desempeño y otras formas del “nuevo gerenciamiento” aplicadas a la educación (BALL; YOUDELL, 2008).

Por la vía de los hechos, estas distinciones tienen un poco de arbitrariedad y muchas veces no permiten captar a cabalidad la naturaleza del fenómeno privatizador, que es siempre más compleja. A modo de ejemplo, vale pensar un caso de privatización exógena como las escuelas *charters*, que puede perfectamente combinarse con reformas educativas del sistema público que permita la autonomía en la gestión de los recursos a nivel de los centros (privatización endógena). A su vez, también pueden fomentarse los *vouchers* que fomentan la elección de escuelas por parte de padres y madres. La interacción, hibridación y complementariedad de estos procesos sugieren que la distinción, si bien es útil analíticamente, debe tomarse con cautela.

Asimismo, otro elemento central en la discusión sobre privatización educativa consiste en no vincular este fenómeno únicamente con empresas con fines de lucro sino también con lo que se conoce como “tercer sector²⁹” y las instituciones religiosas. Estas últimas, junto con las empresas, constituyen todo un polo de “privatización de la política educativa”, en el cual se disputa el modelo educativo como un todo y se vehiculiza muchas veces en forma de “alianza público-privada” (CLADE, 2012; BORDOLI *et al.*, 2017).

En cuanto a los efectos negativos de la privatización educativa, podríamos al menos citar los siguientes: a. se promueve una visión instrumental y economicista de la educación; b. se profundizan la desigualdad y la segregación educativa; c. se exagera la desvalorización al cuerpo docente.

29 Por “tercer sector” se entiende a las Organizaciones No Gubernamentales (ONGs), fundaciones y actores similares.

a. Visión instrumental y economicista

La visión de la educación pensada en términos de focalización, eficiencia, descentralización, en la cual se enfatizan los problemas técnicos y no el carácter político. Se fomenta la orientación de la educación según competencias y estándares rígidos, mientras se deja en segundo plano la cuestión deliberativa, la labor dialógica de la formación. De esta forma, predominan las miradas instrumentales, en torno a resultados e indicadores, de aquellas que fomentan una cultura crítica y un ejercicio más profundo de la ciudadanía (CLADE, 2012).

b. Profundización de la desigualdad y segregación educativa

La desigualdad territorial es un fenómeno característico del capitalismo a nivel urbano (PÉREZ SÁNCHEZ, 2013). La fragmentación educativa responde en parte a dicho fenómeno, pero lo cierto es que la competencia entre diferentes tipos de escuelas que se financian con recursos públicos, junto a los procesos de selección y de cobro, no hacen más que profundizar esta problemática. Este fenómeno se encuentra presente en el sistema educativo público y es amplificado por la existencia de la educación privada (MACHADO; ROSSELLI, 2016).

c. Desvalorización de los docentes y las docentes

El proceso de creciente privatización educativa en el mundo desde el advenimiento del neoliberalismo ha sido acompañado por una desvalorización del cuerpo docente, tanto por la descualificación que implican las reformas educativas neoliberales como también por la necesidad política e ideológica de combatir a uno de los agentes que más se han opuesto a dichas reformas: los gremios docentes.

La desvalorización se manifiesta tanto en términos cuantitativos — menor remuneración relativa — como en términos cualitativos

— precarización de su trabajo, menor reconocimiento simbólico a nivel social. Siendo agentes centrales en la construcción de conocimiento y en la práctica política que implica la educación, han sido sistemáticamente objeto de crítica por las reformas neoliberales.

3. EL SISTEMA EDUCATIVO DE URUGUAY

Como se mencionó en la introducción, la literatura previa para nuestro país entiende que existe un “impulso privatizador” basado en el surgimiento de escuelas públicas de gestión privada con un fuerte subsidio a la oferta (BORDOLI; CONDE, 2016). Asimismo, en el trabajo de Bordoli *et al.* (2017, p. 65) se manifiesta que “Uruguay representa un caso singular en la región en el que se verifican actualmente –y de modo comparativamente tardío– algunos elementos propios del inicio de nuevos procesos de privatización”. Ese mismo trabajo, también “ha puesto de relieve el carácter incipiente o ‘latente’ (VERGER *et al.*, 2017, p. 45) de las nuevas modalidades de privatización desarrolladas en Uruguay” (2017, p. 65).

A continuación, se plantean argumentos para mostrar que ya no se está frente a una “privatización latente”. Para esto, se consideran algunas características importantes de analizar sobre el estado de la privatización en el Uruguay: los recursos destinados a todo el sistema educativo, la evolución de la matrícula y de la oferta educativa. El objetivo es mostrar que se está frente a una “privatización por etapas”.

3.1 Sobre los recursos y la eficiencia: el caso de Uruguay

Según Ineed (2015), los recursos destinados a la educación, en total, es decir, tanto el financiamiento público como el privado, fueron de 6,71 % del PBI en 2015. De ese monto, el sector privado representa el 33,3 %. A su vez, hay que tener en cuenta que ese monto se puede desagregar en dos grandes proveedores de recursos. Por un lado, el gasto privado propiamente dicho, es decir, gasto educativo financiado

por el sector privado vía gasto de los hogares y las donaciones que realizan las empresas privadas a instituciones educativas privadas.

Por otro lado, están los recursos que el sector público le traspassa al sector privado. En el estudio citado, se estima que el primer tipo representa el 25 % del gasto total en educación y lo que el público traspassa al sector privado ronda el 8 % del gasto total.

En los últimos 10 años, el peso del sector privado en relación con el público ha disminuido levemente, a pesar de que ha crecido en relación con el PBI, esto es debido a que el gasto en educación pública ha aumentado en mayor medida, sobre todo hasta 2009. Esto hace que el peso del sector privado se mantenga en el entorno del 25 % desde ese año. Es importante destacar del informe citado que el gasto privado en educación en Uruguay alcanza el 1,6 % del PBI en 2012, lo cual posiciona a nuestro país dentro de los que presentan el mayor gasto privado junto con Argentina y México, asimismo, estos valores son muy elevados en relación con los países que integran la OCDE. Hay que tener en cuenta que el gasto privado es el que realizan los hogares a la hora de comprar servicios educativos en el mercado, por tanto, esto no es un buen indicador del nivel de mercantilización, ya que no contempla los subsidios del Estado — gasto público que va al sector privado —, pero sí da cuenta de la valoración social hacia la educación privada, sobre todo de los hogares que pueden pagarla.

El gasto de los hogares financiando la educación privada ha aumentado en los últimos 15 años, esto se debe a que aumenta la matrícula y también al efecto precio³⁰, es decir, hay más personas que compran la educación en el mercado y lo hacen a un mayor precio. Esto obedece a un efecto del ciclo de la economía, pero, como se mostrará más adelante, el potencial de crecimiento está limitado

30 Si se toma el valor del IPC en educación -en la que tiene una gran importancia el pago de cuotas de colegios privados- puede verse que desde el 2010 en adelante, el IPC de educación creció muy por encima del IPC general.

en términos generales, aunque con matices según el nivel educativo y área geográfica.

Por otro lado, en los últimos años ha aumentado el peso del financiamiento público con destino al sector privado, por tanto, es posible esperar que esto se incremente en el mediano plazo de manera sustantiva. La implementación de la modalidad de los Contratos de Participación Público Privada, que estarán en marcha luego del 2020, más el impulso que ha tomado la modalidad de centros educativos de gestión privada, harán elevar el peso que antes tenía la captación de recursos públicos por parte de los privados.

La valoración que suele hacerse para pensar que el sector privado o las lógicas de mercado son mejor que el sistema público se asienta en la idea que las lógicas de mercado hacen más eficiente y, por tanto, mejor al sector privado, pues logra un mejor y más eficiente resultado social. Es así como, al mirar los resultados de las pruebas estandarizadas, se suelen hacer apreciaciones apresuradas que alimentan la idea que la educación privada es mejor y más eficiente que la pública. Sin embargo, es fácil mostrar que esta idea no está asentada en buenos diagnósticos empíricos.

Una forma de ver la falacia que esconde la idea que lo privado es mejor es estimar algunos recursos y comparar el sistema público con el privado. Con base en la Encuesta Continua de Hogares de 2015, se estimó la cantidad de trabajadoras y trabajadores según nivel y tipo de tarea que realizan, agrupada en tareas de docencia directa, tareas de apoyo a la enseñanza y tareas de gestión y servicios.

Cuadro 1 – cantidad de alumnos por tipo de tarea docente.

Desagregado por nivel

	Sistema	Alumnos por cada un docente	Alumnos por cada un funcionario de apoyo a la docencia	Alumnos por cada un funcionario de gestión y servicios

Primaria y preescolar	Privado	6	14	14
	Público	16	564	55
Media	Privado	6	34	18
	Público	13	325	44
Terciaria	Privado	8	-	12
	Público	12	-	20

Fuente: elaboración propia a partir de la ECH 2015, anuario estadístico del MEC y observatorio estadístico de la Anep.

La información del Cuadro 1 permite realizar algunas reflexiones y comparaciones con la educación pública. En lo que refiere a la relación de alumnos por cada docente: en primaria y en media privada hay 6 alumnos por cada docente y la ratio sube a 8 para el nivel terciario. En el sector público, en nivel preescolar y primaria hay 16 alumnos por cada docente, en media, la relación baja a 13 y, en terciaria, se sitúa en 12.

Por otro lado, los cargos de apoyo (profesionales en trabajo social, psicología, psicopedagogía, etc.) refieren a tareas que sirven para la orientación, coordinación, motivación, entre otros. Además, son muy importantes para estimular y contener al estudiantado, así como para apoyar a las tareas docentes. La relación entre tales profesionales y quienes se matriculan muestra que el alumnado del sector público cuenta con grandes desventajas en relación con el del sector privado. Mientras que en primaria privada hay 1 trabajador de apoyo por cada 14 alumnos, en la pública hay 1 por cada 564 estudiantes. A su vez, en media, la comparación también es elocuente; mientras que en el sector privado hay 1 cargo de apoyo por cada 34 estudiantes, en la pública hay 1 profesional por cada 325 estudiantes.

Si se analizan las funciones de gestión y servicios, también la comparación público-privado muestra una desventaja para la

educación pública. Mientras que en primaria privada hay 14 estudiantes por persona encargada; en la pública, la relación es de 55 a 1. Si se observa el nivel de educación media, la ratio arroja 18 estudiantes por cargo de apoyo, para el caso de educación privada, y 44 estudiantes por persona encargada para el caso de educación media pública. Por último, en terciaria la relación es de 12 a 1 para el caso de la privada y de 20 a 1 para el caso de pública.

Estos indicadores dan cuenta de las condiciones de trabajo y de aprendizaje en el sistema público y privado. Es claro que el sector privado cuenta con enormes ventajas en relación con el público con respecto a la dedicación docente por estudiante y todas las tareas de apoyo al aprendizaje. No obstante, es importante notar que, cuando se analizan detenidamente las pruebas estandarizadas, tanto en primaria como en media, los resultados suelen arrojar que el alumnado de las instituciones públicas tiene igual e incluso mejores rendimientos que el de los privados, cuando se comparan estudiantes de similar nivel socioeconómico, siendo esto último uno de los principales causantes del resultado educativo.

Por tanto, la idea de que lo privado es mejor y más eficiente no parece estar asentada en indicadores racionales, sino en ideas que no se contrastan con la realidad. No es cierto que generan mejores resultados cuando se toma en cuenta el hogar de origen del estudiante y, además, gastan muchos más recursos que el sector público. Esto genera un problema social de fondo, ya que el sistema educativo, como un todo, está gastando más recursos en aquellas personas que menos lo precisan y profundizando las desigualdades sociales como consecuencia.

3.2 La matriculación en la educación: desde la década de 1990 a la actualidad

Al analizar la cantidad de personas que asisten al sistema educativo de Uruguay (Cuadro 2), se pueden destacar tres cosas. En primer

lugar, la matrícula total se incrementa, pasa de 753.677, en 1992, a 959.824, en 2016. En segundo lugar, la gran mayoría del alumnado concurre a centros de educación pública. En tercer lugar, hubo un incremento en la proporción de personas que asisten a centros educativos públicos durante la década de crecimiento económico de 1990, el cual alcanza su máximo entre 2001 y 2004, como consecuencia de la crisis económica de 2002. Esto se debe a dos efectos, por un lado, hay una emigración del sector privado al público por el contexto de recesión económica. Por otro lado, como muestran Bucheli y Cabella (2010), hay un efecto sustitución educación por trabajo: debido a que muchos y muchas jóvenes no encuentran trabajo, como consecuencia de la crisis, retornan al sistema educativo y, en particular, a centros educativos públicos.

Luego de la salida de la crisis en el 2003, a medida que se fueron recuperando los salarios reales y mejorando la demanda de empleo, la matrícula privada gana terreno y retoma los niveles previos a la crisis. No obstante, en los últimos años la situación no es homogénea y varía para cada nivel educativo.

Cuadro 2 – matrícula pública y privada en el sistema educativo en Uruguay entre 1992-2016

	1992	1995	1998	2001	2004	2007	2010	2013	2016
Total	753.667	766.520	802.365	880.001	919.981	923.874	920.274	916.905	959.824
Total enseñanza pública	634.917	645.674	684.824	768.531	806.935	793.948	776.869	765.644	808.250
Total enseñanza privada	118.750	120.846	117.541	111.470	113.046	129.926	143.405	151.261	151.932
% total enseñanza pública	84,2%	84,2%	85,4%	87,3%	87,7%	85,9%	84,4%	83,5%	84,2%
% total enseñanza privada	15,8%	15,8%	14,6%	12,7%	12,3%	14,1%	15,6%	16,5%	15,8%

Fuente: elaboración propia a partir de la información de los Anuarios Estadísticos del MEC.

Al analizar la enseñanza primaria (ver Cuadro 3), se pueden destacar dos situaciones: por un lado, la matrícula privada gana terreno, pasa de ser el 15,5 %, en 1992, a representar el 18,2 %, en 2016. Además, luego de 2004, el crecimiento de la matrícula privada se da tanto en términos relativos como en términos absolutos y lo opuesto ocurre con la matrícula pública. Por otro lado, en el anexo, puede verse el desagregado por departamentos, mediante el cual, al hacer esa apertura, se constata que desde el 2004 a la actualidad es en Montevideo donde más crece la matrícula privada — llegando al 30 %. En el resto del país, ocurre algo similar, pero a tasas menores, con la excepción del departamento de Rocha. Hay que tener en cuenta que, a partir de ese año, la cantidad de niñas y niños que asisten a la enseñanza primaria disminuye, evidencia que también se puede ver en todos los departamentos. Esto obedece a dos fenómenos: en primer lugar, se reduce el tamaño de las cohortes, por lo que ingresan menos personas al sistema. En segundo lugar, cae el porcentaje de “no promovidos” por lo que la matrícula en el sistema también decrece.³¹

Cuadro 3 – matrícula pública y privada en la enseñanza primaria en Uruguay entre 1992-2016

	1992	1995	1998	2001	2004	2007	2010	2013	2016
Total primaria pública	298.217	297.407	303.614	314.179	322.936	317.187	291.712	272.288	256.963
Total primaria privada	54.796	54.794	53.517	45.097	47.525	52.597	55.495	56.712	57.130
Total educación primaria	353.013	352.201	357.131	359.276	370.461	369.784	347.207	329.000	314.093

31 Cabe aclarar que, en el período considerado, se logró casi universalizar las salas de 4 años y se está en un proceso de universalización de las salas de 3 años en el sistema público. Según Ineed (2017), la cobertura de sala de 3 años alcanzó el 68 % en 2015 y al 91 % en sala de 4 para el mismo año.

% primaria pública	84,5%	84,4%	85,0%	87,4%	87,2%	85,8%	84,0%	82,8%	81,8%
% primaria privada	15,5%	15,6%	15,0%	12,6%	12,8%	14,2%	16,0%	17,2%	18,2%

Fuente: elaboración propia a partir de la información de los Anuarios Estadísticos del MEC.

En el Cuadro 4, se puede observar la matrícula en la enseñanza media (básica y superior). Hay dos grandes diferencias respecto a lo que sucede para la enseñanza primaria. En primer lugar, en 2016 hay más personas que asisten a algún centro educativo en este nivel, respecto a 1992. En segundo lugar, al analizar la serie “punta a punta”, la relación de la matrícula pública con la privada en 2016 es mayor (87,8 %) respecto a la de 1992 (86,1 %).

En lo que refiere a la desagregación por departamentos -ver anexo-, puede constatarse que en Montevideo la incidencia de la matrícula privada es similar a la de primaria y ha evolucionado igual, encontrándose en el entorno del 30% de la matrícula total del departamento en el año 2016. Sin embargo, en lo que refiere al resto de los departamentos, la incidencia de la educación privada se encuentra muy por debajo, llega a valores por debajo del 10 %, incluso en algunos departamentos es casi inexistente. A pesar de esto, hay que notar que, en la última década, en todos los departamentos ha aumentado la incidencia de la educación privada, en momentos en los que en la mayoría de los departamentos la matrícula total se ha incrementado. Esta tendencia marca la pauta de que en el interior puede existir la posibilidad de crecimiento de la matrícula privada demandada con gasto de los hogares, en la medida en que los hogares cambien sus preferencias hacia el sector privado.

Cuadro 4 – matrícula pública y privada en la enseñanza media en Uruguay
entre 1992-2016

	1992	1995	1998	2001	2004	2007	2010	2013	2016
Total enseñanza media pública	226.597	228.352	238.696	279.284	303.958	286.143	293.093	294.895	305.528
Total enseñanza media privada	36.469	35.264	34.956	35.237	35.192	37.201	41.796	43.684	42.496
Total enseñanza media	263.066	263.616	273.652	314.521	339.150	323.344	334.889	338.579	348.024
% enseñanza media pública	86,1%	86,6%	87,2%	88,8%	89,6%	88,5%	87,5%	87,1%	87,8%
% enseñanza media privada	13,9%	13,4%	12,8%	11,2%	10,4%	11,5%	12,5%	12,9%	12,2%

Fuente: elaboración propia a partir de la información de los Anuarios
Estadísticos del MEC.

Para realizar un análisis más exhaustivo, se pone el foco en lo que sucedió en los últimos 10 años (2007-2016) en la enseñanza media, desagregada en media básica y media superior³². Es importante tener en cuenta que, en este período, hubo importantes aumentos presupuestales hacia la educación pública, hecho que explica importantes mejoras en el sistema educativo.

Cuando se analiza el Cuadro 5, puede verse que la incidencia de la matrícula privada en la enseñanza media básica tiene un comportamiento distinto a la generalidad de la educación media. Al mirar punta a punta, puede verse que la privada ha aumentado en importancia,

32 Se considera la media básica aquella que corresponde con el Ciclo Básico: de 1º a 3º de liceo o su equivalente y media superior aquella asociada al bachillerato y pre-bachillerato: de 4º a 6º de liceo o su equivalente.

pero, cabe resaltar, que en los últimos tres años esta tendencia se ha venido revirtiendo.

Cuadro 5 – matrícula pública y privada en la enseñanza media básica en uruguay entre 2007-2016

	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Total media básica pública	157.446	163.772	165.272	162.048	156.735	155.750	155.635	155.510	154.166	156.597
Total media básica privada	21.460	24.117	25.396	25.371	25.440	25.694	26.452	26.726	26.416	25.722
Total media básica	178.906	187.889	190.668	187.419	182.175	181.444	182.087	182.236	180.582	182.319
% Total media básica pública	88,0%	87,2%	86,7%	86,5%	86,0%	85,8%	85,5%	85,3%	85,4%	85,9%
% Total media básica privada	12,0%	12,8%	13,3%	13,5%	14,0%	14,2%	14,5%	14,7%	14,6%	14,1%

Fuente: elaboración propia a partir de la información de los Anuarios Estadísticos del MEC.

Por otro lado, al analizar la educación media superior (Cuadro 6), se observa que la matrícula pública crece en los últimos 10 años. Mientras tanto, la matrícula privada crece hasta 2014, pero disminuye los últimos 2 años. Estos dos fenómenos provocan que la participación relativa de la enseñanza media superior pública aumente hacia 2016 y se ubique en 89,9 % del total, siendo el valor más alto de los últimos 10 años.

Cuadro 6 – matrícula pública y privada en la enseñanza media superior en uruguay entre 2007-2016

	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Total media superior pública	128.697	126.195	130.176	131.045	132.542	136.450	139.260	139.657	143.095	148.931

Total media superior privada	15.741	16.001	16.345	16.425	16.942	17.232	17.232	17.378	17.176	16.774
Total media superior	144.438	142.196	146.521	147.470	149.484	153.682	156.492	157.035	160.271	165.705
% media superior pública	89,1%	88,7%	88,8%	88,9%	88,7%	88,8%	89,0%	88,9%	89,3%	89,9%
% Media superior privada	10,9%	11,3%	11,2%	11,1%	11,3%	11,2%	11,0%	11,1%	10,7%	10,1%

Fuente: elaboración propia a partir de la información de los Anuarios Estadísticos del MEC.

A modo de síntesis, se puede decir que hay dos fenómenos que operan a favor del incremento de la matrícula pública para el mediano plazo, en particular, en enseñanza media y terciaria. Estos fenómenos son, a la vez, la principal amenaza para que se avance en mecanismos de mercantilización de la educación. En primer lugar, a pesar de que comenzó a afectar el efecto de la transición demográfica en la educación media — disminuyendo las cohortes en personas en edad liceal básica —, las matriculaciones han aumentado en el periodo considerado. Es deseable que esto siga sucediendo en el futuro, debido a las bajas coberturas que existen en ese nivel. Es importante resaltar que las bajas coberturas se dan en todos los niveles de educación media, pero afecta en mayor medida a la media superior que a la básica. A su vez, la baja cobertura, si bien afecta a todos los estratos sociales, lo hace en mayor medida a los hogares de menores ingresos y esto se vuelve relevante en media básica³³. En segundo lugar, la evolución del empleo y del salario real de la economía está mostrando signos de estancamiento y retroceso, lo que hace viable pensar que muchos

33 Para un análisis exhaustivo de la cobertura por niveles, los rezagos y la incidencia del nivel socioeconómico sobre estas variables, se recomienda leer el informe del Ineed (2017).

hogares puedan verse imposibilitados de enviar a sus hijos a la educación privada, cosa que ha generado estancamiento en la matrícula privada. A su vez, ante un peor escenario de caída del salario real, existirá un retorno al sector público como ha sucedido en los ciclos a la baja del pasado.

Estos efectos podrían determinar un avance en la mercantilización educativa, tanto por el lado de la oferta como por el lado de la demanda. Por un lado, si este aumento de matrícula no es acompañado por el aumento presupuestal a la educación pública, seguirá deteriorando la calidad de esta y contribuirá con la amplificación del discurso privatizador. De hecho, el impulso privatizador tiene, entre sus grandes excusas, la “saturación” de la educación pública.

Por otro lado, es importante notar que la educación privada, además del rol que ha cumplido en el plano simbólico e ideológico, constituye también, en más de una ocasión, un negocio en el que las instituciones privadas se rigen por la búsqueda de ganancia. Este hecho no es menor, porque pone una cota a la expansión del sector privado en la educación, debido a que la población que puede acceder pagando está limitada por su nivel adquisitivo. En este escenario, resulta comprensible que proliferen exoneraciones fiscales, así como diversos mecanismos de subsidio a la demanda para fomentar la educación privada, ya que los hogares que podrían incrementar la matrícula no pueden pagar por sí solos. Este razonamiento puede matizarse para la mayoría de los departamentos del interior del país, donde la matrícula privada es baja y es posible pensar que puede crecer financiado por gasto de los hogares, en caso de que el discurso de que lo privado es mejor avance en la población.

3.3 Descripción de la oferta

Con el fin de sintetizar el análisis, este módulo se centrará exclusivamente en la educación media. Con la información de la Anep del listado de liceos habilitados se puede realizar un repaso histórico de la

evolución de la oferta de educación media, al tomar algunos intervalos temporales. En el Cuadro 7, se observa que en la actualidad existen 14 liceos -7 % de la oferta total- que datan de antes de 1940 y se concentran casi exclusivamente en Montevideo.

Cuadro 7 – evolución de cantidad de liceos habilitados según distintos momentos históricos

	Totales absolutos		Como porcentaje del total existente		
	Montevideo	Interior	Montevideo	Interior	Total
Antes de 1940	13	1	6,34%	0,49%	6,83%
Entre 1940 y 1970	35	20	17,07%	9,76%	26,83%
Entre 1970 y 1990	17	8	8,29%	3,90%	12,20%
Entre 1990 y 2002	24	21	11,71%	10,24%	21,95%
Entre 2002 y 2014	17	28	8,29%	13,66%	21,95%
En trámite	12	9	5,85%	4,39%	10,24%
Total	118	87	57,56%	42,44%	100,00%

Fuente: elaboración propia en base a el listado de liceos habilitados, fuente anep.

Entre 1940 y 1970 se dio un gran crecimiento de centros educativos privados, el cual coincide con una expansión explosiva de la matrícula en educación media general. En esa época se da un fuerte crecimiento de la oferta en el interior del país. A su vez, las instituciones creadas en ese momento representan el 27 % de la oferta total actual.

En el período de 1970 a 1990 se observa que la oferta privada se sigue expandiendo, pero a un menor ritmo. Hay que tener en cuenta que, en ese período, si bien el país atravesó momentos de crecimiento económico, el salario real se redujo a la mitad, según PNUD (2008).

A su vez, como muestran Brum y Silva (2013), durante la dictadura, la matrícula en enseñanza media baja tanto en el sistema público como en el privado. Esto se corresponde con el comportamiento en la oferta que, si bien crece, lo hace a un bajo ritmo. Las instituciones creadas en esa época representan un 12 % en la actualidad.

Los dos periodos siguientes son momentos de crecimiento económico marcados por la crisis del año 2002, durante la que se da un gran crecimiento de la oferta privada: más de la mitad de la oferta existente (54 %) es creada en los últimos 24 años³⁴. Cabe resaltar dos matices que hay entre dos períodos que se distinguen en el cuadro. Por un lado, en los últimos 12 años creció un poco más que los 12 primeros años. A su vez, hubo un mayor crecimiento de la oferta en el interior que en Montevideo, cosa que no ocurre en los otros períodos analizados.

3.4 Los actores de la educación privada

Las instituciones de educación privada se nuclean en dos cámaras empresariales. Por un lado, está la Asociación Uruguaya de Educación Católica (Audec), una cámara que nuclea a las instituciones católicas. Si bien formaliza su agrupación en 1940, tiene acciones como agrupación desde fines del siglo XIX. Por otro lado, está la Asociación de Institutos de Educación Privada (Aidep), que se crea en 1988 y nuclea a varios institutos que en su gran mayoría son no católicos³⁵, pero sí agrupa centros educativos de otras religiones, como los institutos hebreos.

Es importante notar que el nucleamiento empresarial no es por niveles de educación sino por afiliación religiosa — católicos y no

34 Hay que tener en cuenta que las tramitaciones en curso son liceos que están funcionando y comenzaron la habilitación recientemente.

35 El caso que se resalta es el Instituto Crandon, en Montevideo, así como el Salto, ambos están en asociados a esta cámara y no en Audec.

católicos. Este hecho está marcado por la impronta que la educación privada ha tenido en la historia de nuestro país.

Tomando el dato de liceos habilitados que se presentó en el Cuadro 3, se puede cruzar la información con el listado de afiliados a ambas cámaras. En lo que refiere a educación media, se observa que el 58 % de las instituciones privadas están afiliadas a alguna de las cámaras y ninguna está afiliada a las dos; el 20 % está afiliada a Aidep y el 38 % a Audec. A su vez, las instituciones afiliadas suelen ser las más antiguas. De hecho, si se toman las creadas antes de 1970, el 90 % están afiliadas a algunas de las dos cámaras. Sin embargo, si se hace el corte inverso, y se consideran las creadas luego de 1970, el porcentaje de afiliadas cae al 47 %.

Por otro lado, como muestra el trabajo de Bordoli *et al.* (2017), ambas cámaras tienen posturas e inciden en la construcción del sentido común sobre la educación y sobre el rol del Estado en esta. De hecho, son impulsoras de nuevas herramientas que fomentan un Estado como garante, pero no como proveedor, lo cual incentiva tanto la demanda como la oferta. Esto lo hacen amparadas en la idea de que la educación pública es ineficiente y la privada no, junto con la teoría del capital humano.

Hasta el momento, el gran avance del sector privado en disputar recursos del Estado se ha dado por el lado tributario. Un primer mecanismo que viene de la secularización del Estado tuvo su primer mojón con la Constitución de 1934, bajo la dictadura de Terra. En esta primera etapa, la Constitución prevé la exoneración de impuestos a las instituciones privadas que brindan servicios gratuitos a la comunidad. Pero fue con la reforma constitucional del 1942 que tuvo una nueva embestida, pues el artículo 60 exonera de impuestos a las instituciones privadas, tanto nacionales como municipales³⁶, sin ninguna

36 En las constituciones anteriores a la del 1942, solo se explicita la exoneración de impuestos a aquellas instituciones privadas que brindan clases gratuitas a un número de alumnos que será establecido por ley.

exigencia. Dicho artículo se transformó en el artículo 69 de la Constitución vigente. Este mecanismo financia tanto a la oferta educativa por el no pago de tributos patronales -seguridad social, contribuciones a nivel municipal e impuestos- como a la demanda, al exonerar del pago del IVA. Como se dice anteriormente, en la década en que estas instituciones consiguen esta financiación es cuando se formalizó la primera cámara empresarial del sector privado.

El otro mecanismo tributario que financia a la oferta se da bajo la Ley n. 18.083 — Ley de mecenazgo —, según la cual un centro de gestión privada brinda un servicio educativo gratuito, siendo el mayor financista el Estado vía exoneraciones tributarias. Este mecanismo es analizado al detalle en el siguiente apartado. Por otro lado, ante el discurso de la necesidad de mejorar el servicio público en relación con la infraestructura, se avanzó en la construcción de centros educativos mediante Contratos de Participación Público Privado, en los cuales se mercantiliza no solo la construcción del centro educativo, sino también el funcionamiento y el espacio público. Este mecanismo es analizado en profundidad en el apartado 5.

A modo de cierre, creemos que existe una nueva oleada de privatización con nuevas herramientas que avanza sobre los recursos del Estado y potencia la privatización de tipo exógena — y también la endógena. Esto es un proceso de larga data en nuestro país y, por lo tanto, nos animamos a clasificarlo de “privatización por etapas”. En este sentido, es de suma importancia analizar en profundidad las dos herramientas de privatización exógena llevadas adelante en los últimos años, que ya están teniendo importantes impactos en el sistema educativo uruguayo.

4. LA LEY DE MECENAZGO

En este apartado, se estudian algunos de los alcances que ha tenido la “Ley de Mecenazgo” que profundiza lo que Verger *et al.* (2016) denominan *privatización exógena*. Bajo esta norma, se otorgan incentivos

fiscales y subvenciones al sector privado que realiza donaciones a instituciones declaradas de interés, dentro de las que se encuentran las instituciones educativas privadas. También se analiza una modificación realizada en 2013 a esta Ley, que incentiva la formación de instituciones privadas y escuelas *charter* (mediante la ampliación de los beneficios fiscales) en territorios de alta vulnerabilidad social, como respuesta del Estado a la “crisis educativa”.

Como fue señalado en el apartado anterior, históricamente las instituciones de enseñanza privada cuentan con exoneraciones impositivas. El artículo 69 de la constitución vigente establece que “las instituciones de enseñanza privada y las culturales de la misma naturaleza estarán exoneradas de impuestos nacionales y municipales, como subvención por sus servicios”. Avanzando en esta dirección, la Ley 16.226 de 1991 especificó las exoneraciones de dichas instituciones: aportes patronales a la seguridad social; impuesto de primaria; impuesto a las rentas de las actividades económicas (Irae); impuesto al patrimonio; contribución inmobiliaria; tributos municipales; adquisición de automotores; importación de material educativo.

A partir de la Ley 18.083 de 2007 (Ley de la Reforma Tributaria), nace otro mecanismo de exoneración impositiva destinado a instituciones de enseñanza privada. Los artículos 78 y 79 modifican una vieja ley conocida como “Ley de Mecenazgo”, lo cual permite que empresas privadas hagan donaciones a instituciones de educación — tanto públicas como privadas — a cambio de exoneraciones fiscales. Según los artículos referidos, sobre el monto donado, el Estado exonera de impuestos a las empresas donantes en un 75 % por concepto de impuesto a la renta de la actividad económica — Irae — e impuesto al patrimonio. El 25 % restante las empresas pueden calificarlo como gasto de la empresa y así aumentar la exoneración impositiva.

Esto significa que, de cada \$100 donados, el Estado renuncia a cobrar del Irae y el Impuesto al Patrimonio en \$75. Los \$25 restantes pueden ser tomados como gastos de la empresa, lo que deja la posibilidad a deducir \$6,25 (que correspondería pagar por IRAE) y puede

deducirse del impuesto a la renta de las personas físicas categoría 1 (rentas del capital) otros \$1,75, con lo que se da una renuncia fiscal total de \$83. En suma, del total donado, el Estado les devuelve a las empresas el 83% del monto.

En la Rendición de Cuentas de 2013, el artículo 358 modificó la lista de organizaciones pasibles de recibir donaciones. Allí se incorporó una lista que incluía “Instituciones privadas cuyo objeto sea la educación primaria, secundaria, técnico-profesional, debidamente habilitadas, y que atiendan efectivamente a las poblaciones más carenciadas, así como para financiar infraestructura educativa de las instituciones que, con el mismo objeto, previo a solicitar su habilitación, presenten su proyecto educativo a consideración del Ministerio de Educación y Cultura”. Antes de esta modificación, las donaciones sólo podían ser de útiles, vestimenta, construcciones y reparaciones en este tipo de establecimientos.

Además, se modificó el monto máximo que las empresas podrían donar para descontar impuestos. Según la normativa, las empresas no pueden donar más que el 5% de la renta fiscal neta del ejercicio anterior, a excepción de las donaciones destinadas a instituciones privadas cuyo objeto sea la educación primaria, secundaria, técnico-profesional y que atiendan a poblaciones más carenciadas; y las donaciones destinadas a instituciones que atienden la primera infancia y la adolescencia. En estos casos, el máximo a donar es del 10% de la renta fiscal neta, siempre y cuando las donaciones sean mayores o iguales a las del año anterior.

Así, estas modificaciones permitieron consolidar e incrementar esta nueva oferta educativa y fortalecer en varios ámbitos de discusión (y en los hechos, en el mismo Estado), la idea de que la solución a la “crisis educativa” en los contextos más vulnerables, vendría de la mano de instituciones educativas privadas gratuitas. Estas instituciones, a su vez, deben tener un fuerte vínculo con el mundo empresarial (con el argumento de que prepararía mejor a las y los jóvenes para el mundo del trabajo). Esto generó un cambio en el destino de

las donaciones. Mientras que, en 2010, casi la totalidad de lo donado — 98,43% — fue a la Administración Nacional de Educación Pública (Anep), en 2017 el grueso de las donaciones — 3,96% — fue para centros educativos de gestión privada (ver Cuadro 11).

Cuadro 8 – proporción de recepción de donaciones en educación primaria, media y técnica

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Anep	98,43%	59,39%	16,49%	8,84%	7,82%	11,04%	7,84%	6,04%
Liceo Jubilar	1,57%	13,86%	26,28%	22,33%	12,27%	12,66%	14,02%	9,66%
Fundación Impulso	0,00%	26,74%	57,23%	67,03%	60,82%	54,01%	50,09%	55,14%
Anima-Tec	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	2,96%	6,91%	6,95%
Resto	0,00%	0,00%	0,00%	1,79%	19,09%	19,34%	19,34%	22,22%

Fuente: elaboración propia en base a datos de las Rendiciones de Cuentas de los Ejercicios 2010-2017.

Esta modalidad genera una pérdida del control sobre la oferta educativa, ya que el Estado es el principal financista vía exoneración de impuestos, pero no tiene ningún tipo de incidencia en el nacimiento y el funcionamiento de estos centros educativos. Esta situación se hace más grave cuando se considera que hay entidades públicas de derecho privado como la Administradora de Fondos de Ahorro Previsional estatal República (Afp), que realiza donaciones a instituciones de educación media de gestión privada, como es la Fundación Impulso.

A su vez, con esta modificación de la Ley de Mecenazgo, se abrió la posibilidad de crear una oferta educativa no registrada en Uruguay hasta ese momento, similares a las conocidas en la literatura como escuelas tipo “*charters*”. En general las escuelas “*charter*”, o las escuelas “*concertadas*”, son centros educativos públicos administrados por empresas privadas que reciben financiamiento por parte del Estado.

Este financiamiento está atado a la cantidad de alumnos, así como a su rendimiento académico. Su atractivo está en tener independencia de la administración pública educativa central o de los distritos escolares, lo que les permite generar diversas metodologías pedagógicas; implementar esquemas de incentivos a su plantilla de profesores; así como contratar y despedir profesores con mayor facilidad, lo que incrementa la inestabilidad y la precariedad laboral.

Para el caso de Uruguay, no es posible hablar de escuelas “*charter*” tal cual se hace en el resto del mundo. Esto se debe a que los centros educativos que más se acercan a esta dinámica son privados. Igualmente, pueden generarse comparaciones, dado que estos centros privados reciben recursos estatales de manera indirecta a través de la renuncia tributaria generada por las donaciones que los financian.

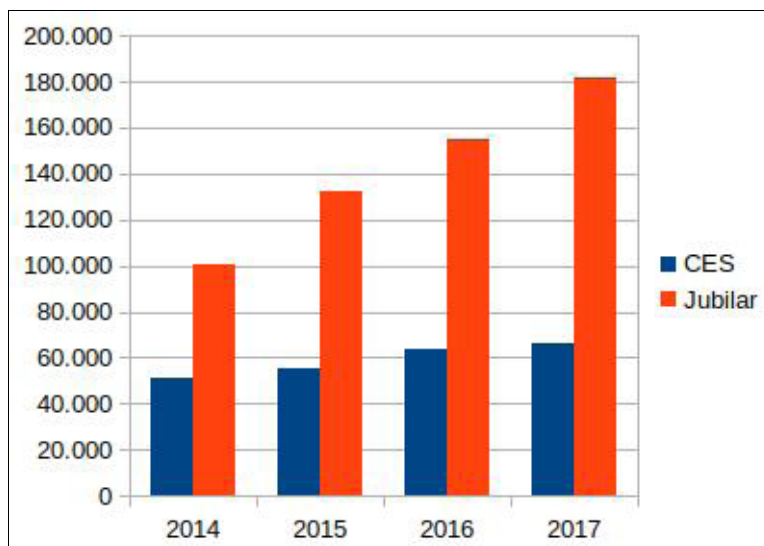
Las empresas donantes pertenecen a los más diversos rubros, destacándose las donaciones que realizan los bancos. A modo de ejemplo, tomando los datos publicados de las rendiciones de cuentas del 2017, se puede ver que las dos empresas que más han donado a instituciones educativas han sido, en primer lugar, el Banco Santander, que en 2017 donó poco más que \$42 millones de pesos a instituciones privadas y a Facultades y Fundaciones de la Universidad de la República. En segundo lugar, se ubica el Banco Itaú³⁷ que en 2017 donó poco más de \$14 millones de pesos.

Además, según los datos de las rendiciones de cuentas, se puede observar que la mayoría de las donaciones estaban dirigidas a instituciones ya existentes, con un fuerte sesgo hacia el nivel terciario (universidades privadas, fundaciones de facultades de la Universidad de la República, facultades de la Universidad de la República y sus oficinas centrales). No obstante, luego de las modificaciones a esta Ley en 2013, se crearon tres escuelas de primaria, cuatro de secundaria y una de técnica que empezaron a acaparar las donaciones.

37 Se contabilizan las donaciones realizadas por todo el grupo económico, por lo que también se incluyen empresas como OCA o Unión Capital AFAP.

Por otro lado, las donaciones hacia instituciones educativas de gestión privada generan una mayor desigualdad respecto a los centros educativos públicos, ya que cuentan con mayor disponibilidad de recursos. En este sentido, si se toma como ejemplo al Liceo Jubilar -un centro educativo de gestión privada cuya fuente de financiamiento está asociada a las donaciones-, y se analiza el gasto por estudiante, se puede ver mejor este fenómeno (ver gráfico 1). En 2017, el gasto corriente anual por estudiante (excluyendo las inversiones) en el CES fue de \$65.877, mientras que en el Liceo Jubilar fue de \$181.939.

Gráfico 1 – comparación gasto por estudiante en pesos corrientes entre el consejo de educación secundaria de la anep y el liceo jubilar



Fuente: elaboración propia en base a datos de Contaduría General de la Nación, datos administrativos de Anep, Rendición de cuentas 2014, 2015, 2016 y 2017.

Esta situación desigual se viene manteniendo desde la creación de este centro educativo en 2013. Por cada peso que disponía el

Consejo de Educación Secundaria de la Anep, el Liceo Jubilar contaba con \$1,97. Conforme pasan los años, esta diferencia se va haciendo cada vez más grande y, en 2017, por cada peso que tiene el sistema público, el Liceo Jubilar cuenta con \$2,76.

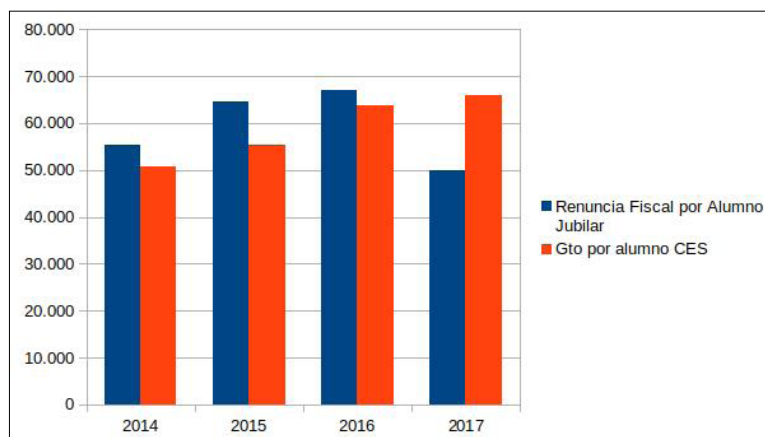
A su vez, es importante resaltar que el Estado termina haciendo un gran esfuerzo económico en este tipo de instituciones. Una vez más, tomando como ejemplo al Liceo Jubilar, se ve que las donaciones recibidas por esta institución en 2017 ascienden a \$12.003.922. No obstante, solo \$2.040.667 fueron efectivamente aportados por las empresas y el resto fue asumido por el Estado vía exoneración impositiva.

Por otro lado, resulta interesante comparar el gasto por estudiante del CES con el gasto tributario (es decir, lo que el Estado deliberadamente deja de recaudar de impuestos) por estudiante en función de las donaciones recibidas por el Liceo Jubilar (ver Gráfico 2).

En este sentido, si se mira el gasto tributario por estudiante, \$49.816 fueron devueltos por el Estado a las empresas aportantes. Al tomar al gasto tributario como una de las formas del gasto público estatal, se puede ver cómo el Estado gasta en educación privada. Además, si se toma en relación con la cantidad de estudiantes a quienes está destinado este gasto, es posible ver qué sistema recibe más recursos en proporción a la cantidad de población que atiende. Hasta el año 2017, el gasto tributario por alumno en el Liceo Jubilar fue superior al gasto corriente por alumno en el CES. El resultado fuera de la tendencia del último año puede ser debido a que el Liceo Jubilar fue la única institución de educación privada de enseñanza secundaria que recibió menos donaciones en 2017 en comparación al año anterior (tomado en pesos corrientes), lo cual dejó menor espacio para generar gasto tributario. Esto tiene que ver con la creación de otras entidades de educación media que disputan las donaciones con el Liceo Jubilar (Bachillerato Tecnológico Anima, Liceo Providencia, etc.), y el aumento de las donaciones a otras entidades como la Fundación Impulso que pasó de acaparar el 50 % de las donaciones a

instituciones de la enseñanza primaria, secundaria y técnica en 2016, a recibir el 55% en 2017.

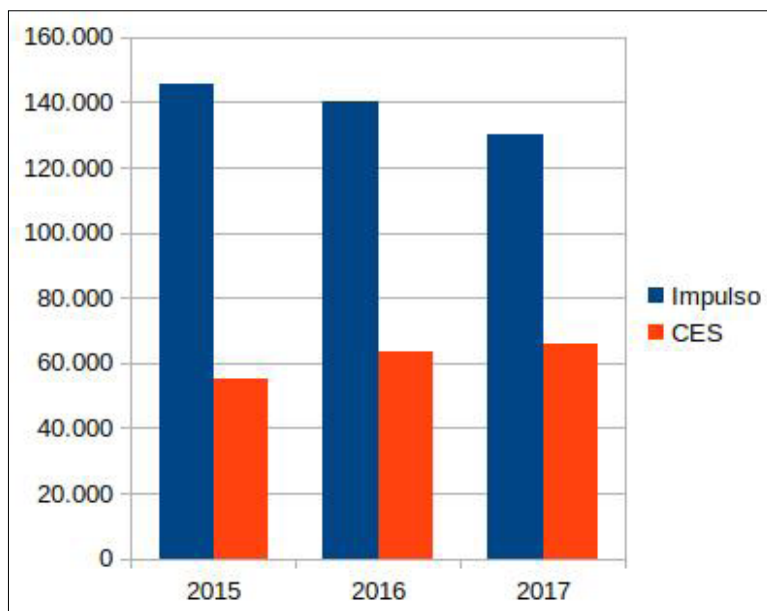
Gráfico 2 – comparación de la renuncia tributaria generada por las donaciones al liceo jubilar por cada estudiante, con el gasto por estudiante del ces



Fuente: elaboración propia en base a datos de Contaduría General de la Nación, datos administrativos de Anep, Rendición de cuentas 2014, 2015, 2016 y 2017.

Lo mismo puede verse para otra de las instituciones insignia de esta modalidad de liceos privados gratuitos, la Fundación Impulso. Desde 2015 (primer año con que se cuenta información del balance en la rendición de cuentas), por cada peso por estudiante que gasta el CES, el Impulso gastó \$2,63 en 2015; \$2,2 en 2016; y \$ 2 en 2017.

Gráfico 3 – comparación gasto por estudiante en pesos corrientes entre el consejo de educación secundaria de la anep y el gasto del estado por matriculado en el impulso



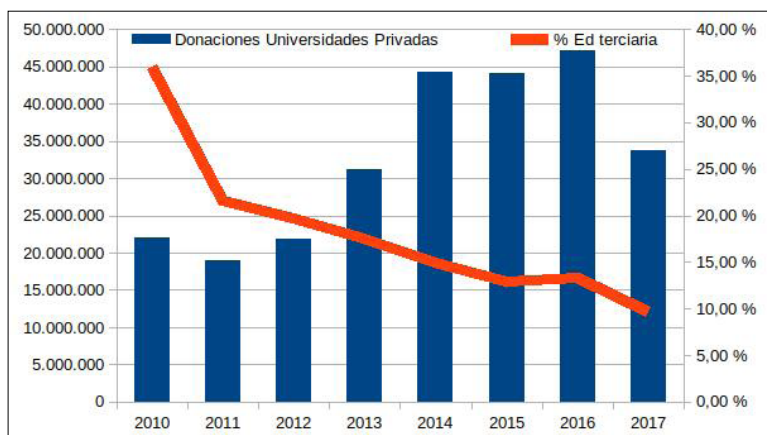
Fuente: elaboración propia con base en datos de rendiciones de cuentas ejercicios 2016-2017.

Por otro lado, el apoyo estatal a este tipo de instituciones es cuestionable, debido a la lógica de selección del estudiantado que tienen. Como señala De Melo (2013), gran parte del proceso de selección refiere al interés, apoyo y compromiso que tienen las familias de los estudiantes para con el proceso educativo. Esta característica es muy importante para analizar los fenómenos de la deserción y el rendimiento curricular. En todos los subsistemas educativos es razonable que les vaya mejor a los y las estudiantes que ven un propósito en asistir a las instituciones educativas, así como a quienes tienen una familia que apoya en esa decisión. Por lo tanto, a pesar de que estas instituciones se concentren en contextos de vulnerabilidad

socioeconómica (en los que existen mayores tasas de deserción educativa), solo captan los estudiantes que tendrían menos posibilidades de desertar en cualquier sistema educativo.

Durante el 2016, se aprobó en la rendición de cuentas una propuesta de modificación a la Ley 18.083, lo cual redujo las posibilidades de exoneraciones de impuestos al 50 % en las donaciones especiales a las universidades privadas. Esto generó un descenso, en el último año, en las donaciones recibidas por estas instituciones.

Gráfico 4 – donaciones recibidas por universidades privadas en pesos corrientes y proporción de recepción de donaciones de las universidades privadas en relación con el total de donaciones destinadas a la educación privada



Fuente: elaboración propia con base en datos de rendiciones de cuentas ejercicios 2010-2017.

En el gráfico, se pueden ver dos procesos. En primer lugar, se puede ver cómo, en términos brutos, las universidades privadas recibieron menor cantidad de recursos en el año 2017. Este fenómeno marca un quiebre con respecto a lo que podía ser una tendencia de crecimiento desde el año 2011. En segundo lugar, en todo el período aparece una tendencia clara en la que la proporción de donaciones

destinadas a las universidades privadas en relación con el total del sistema educativo cae. Esto, además de explicarse por el fenómeno mencionado anteriormente con respecto al último año, tiene que ver con la emergencia de nuevos centros educativos pasibles de recibir donaciones, como los liceos privados gratuitos.

Como consecuencia de la modificación en la normativa, todas las Universidades privadas recibieron menos donaciones en el año 2017, en relación con el 2016:

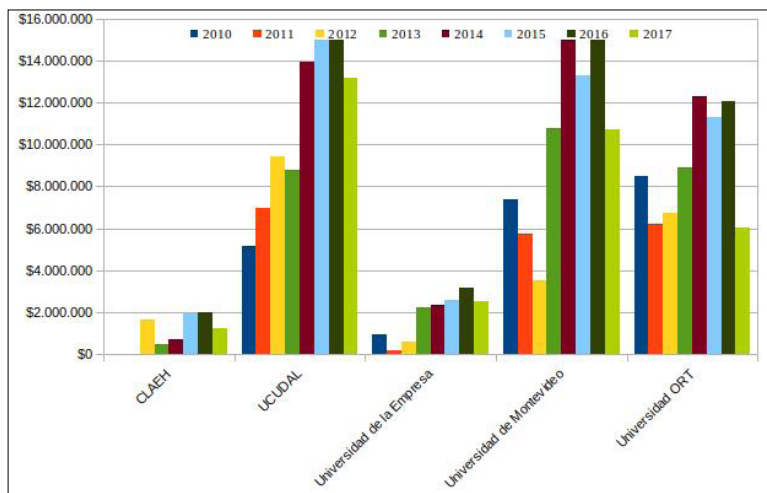
Cuadro 9 – variación de la cantidad de donaciones recibidas por las universidades privadas entre 2016 y 2017

Institución	Variación 2017 – 2016
CLAEH	-37,46 %
UCUDAL	-11,99 %
Universidad de la Empresa	-21,10 %
Universidad de Montevideo	-28,56 %
Universidad ORT	-49,85 %

Fuente: elaboración propia con base en datos de rendición de cuentas ejercicios 2010–2017.

Desde la modificación de la ley de Mecenazgo en 2013, el 2017 fue el primer año de descenso del monto de las donaciones a dichas universidades privadas. Hasta ese entonces, todas, a excepción de Universidad de Montevideo y la Universidad ORT en el 2015, habían presentado un continuo crecimiento año a año.

Gráfico 5 – donaciones recibidas por universidades privadas entre 2010 y 2017, en pesos corrientes



Fuente: elaboración propia con base en datos de la rendición de cuentas, ejercicios 2010-2017.

El comportamiento del monto de donaciones a las universidades privadas demuestra (a pesar de que solo se cuenta con un año para la comparación), que, en las donaciones, prima, o por lo menos es determinante, la posibilidad de los empresarios para reducir su carga impositiva a la caridad o altruismo de las empresas.

En cuanto a las donaciones a la Universidad de la República, puede verse cierto patrón que refleja un interés específico de las empresas donantes en las facultades que reciben la donación. Por ejemplo, a la Facultad de Agronomía le donan empresas vinculadas al agronegocio como Barraca Erro o Lebu SRL; a la Facultad de Ciencias le dona el Laboratorio Celcius; a la Facultad de Química le dona la empresa Bayer S.A. y a la Facultad de Ciencias Económicas, el Banco Santander. Este tipo de donaciones ayuda a generar un vínculo más fuerte entre determinado tipo de insumo o práctica con el futuro profesional, lo que implicaría una relación más fuerte y una

dependencia tecnológica una vez egresada la persona. A la vez, condiciona la puesta en práctica de cursos o proyectos al aporte privado de insumos o recursos.

5. LAS INVERSIONES VÍA PARTICIPACIÓN PÚBLICO PRIVADA

5.1 Origen de las Inversiones vía participación público privada

Las inversiones o contratos de participación público privada (PPP) son aquellos en que el Estado le encarga a un privado, por un período de tiempo determinado, el diseño, la construcción y el mantenimiento (o alguna de dichas prestaciones), además de la financiación, de determinada infraestructura pública, por ejemplo, carreteras, cárceles, hospitales o escuelas.

Los tres mecanismos principales de asociación público-privada son: a. Concesiones. En este caso, los usuarios del servicio pagan directamente al privado, sin ninguna remuneración procedente del sector público, aunque actúa como regulador. Por ejemplo: las rutas y los peajes en Uruguay; b. Empresas conjuntas o PPP institucionales. Se crea una nueva empresa en la que tanto el sector público como el privado se convierten en accionistas. Por ejemplo: Petrobras en Brasil o Pemex en México; c. Contratos de PPP. La relación entre el sector público y el sector privado está regida por un contrato que incluye la construcción y el mantenimiento de determinada infraestructura pública.

Los dos primeros son mecanismos de larga data y, por tanto, más conocidos. Sin embargo, lo novedoso para el mundo y, en particular, para Uruguay, aparece con los contratos de PPP. El origen de esta herramienta se encuentra en el Reino Unido en la década de 1980, bajo el gobierno de Margaret Thatcher, cuando tuvo lugar una fuerte oleada privatizadora. La privatización de los servicios públicos como la salud y la educación tenía fuertes resistencias en Inglaterra

en la década de 1980 y era poco atractivo para el capital con la privatización pura y dura. Con estas herramientas, se encontró una forma de avance del capital sobre los servicios públicos, pero con captación de recursos del Estado. En la actualidad, esta herramienta es prioridad en las agendas de organismos internacionales — como el Banco Mundial, la OCDE y el FMI — que exigen a los países miembros que la impulsen, con lo que se configura así una nueva forma del avance privatizador (HALL, 2015), (Internacional de la Educación, 2009).

Por otro lado, desde estas primeras oleadas privatizadoras de la década de 1980, en diferentes países, hubo introducción de reglas fiscales que limitaban el déficit fiscal³⁸. Varios gobiernos querían invertir en infraestructura pública, pero se veían limitados por esta regla fiscal, que generó una restricción y una inversión menor a la deseada. Así es que surgen alternativas para poder eludir la restricción contable y, efectivamente, ejecutar la inversión. Dentro de estas alternativas aparecen fomentar la inversión privada, al otorgar marcos jurídicos de promoción (por ejemplo, mediante la exoneración de impuestos); realizar contratos de PPP, o impulsar la inversión pública a través de herramientas especiales, como fideicomisos o *leasings*.

Por lo tanto, los contratos de PPP se convirtieron en una buena solución. Si bien el gobierno se compromete a pagar la inversión (como si se tratase de un préstamo que hubiese pedido), las normas contables permiten tratar a estos contratos como un préstamo privado y no como deuda pública, por lo que no repercute en el déficit fiscal. Sin embargo, este tipo de inversiones representa otra forma de privatización, pues permite a las empresas privadas beneficiarse del dinero público y exigirles a los servicios públicos que proporcionen oportunidades comerciales rentables (FINE; HALL, 2012).

38 Ejemplos de estas reglas pueden verse en todos los países, pero los más comunes: la Unión Europea fija un déficit fiscal máximo del 3 % del PIB (criterios de Maastricht); en América Latina hay reglas de contabilidad pública que limitan la inversión, sumado a leyes que ponen topes de inversión pública.

Mirando el caso de Uruguay, se puede comprender el funcionamiento de esta herramienta. Los contratos de PPP permiten al Estado cumplir más rápidamente con el objetivo de invertir en infraestructura pública, sin incrementar el déficit fiscal. El Estado uruguayo registra la inversión pública con el “criterio caja”. Es decir, registra toda la inversión el o los años que se ejecuta, al igual que hace con cualquier otro gasto. En términos contables, cuando se construye un centro educativo se contabiliza la totalidad del gasto el o los años que se realizan los pagos por la construcción, al igual que cuando se compra algún insumo o se pagan los sueldos. Además, cuando se realiza un contrato de PPP, el Estado no realiza ningún pago hasta que el servicio esté en funcionamiento y comience a pagar un canon (pago por disponibilidad). Este hecho genera un atractivo extra para quienes defienden este tipo de mecanismo.

Sin embargo, la decisión de realizar inversiones mediante contratos de PPP no es inocua, pues implica, por la vía de los hechos, la pérdida parcial o total de la propiedad del Estado, de activos fundamentales para la sociedad, junto con una menor capacidad de control de los gastos del Estado (ESPONDA; MOLINARI, 2017).

Por otro lado, para las empresas privadas, este tipo de contratos representan un negocio muy atractivo, ya que un solo contrato les proporciona una fuente de ingresos altamente segura (por tratarse de un contrato con un Estado) por hasta 35 años.

En suma, los contratos de PPP surgen de una combinación de política de privatización y una forma de equilibrar los presupuestos, mediante el ocultamiento de deuda pública.

5.2 Sobre la normativa en Uruguay

En Uruguay, la Ley sobre las inversiones de participación público-privada (PPP) se aprobó en 2011 (Ley n. 18.786). A su vez, se han elaborado tres decretos reglamentarios: enero de 2012; agosto de 2012 y setiembre de 2015.

Según la normativa, los contratos de PPP son aquellos en los que la Administración Pública le encarga a un privado, por cierto período, el diseño, la construcción y la operación de cierta infraestructura, además de la financiación. Adicionalmente, el plazo mínimo es de 20 años y el máximo de duración, de los contratos y de sus prórrogas, no podrá exceder 35 años.

A su vez, según el artículo 2 de la Ley indica que “sólo podrán celebrarse Contratos de Participación Público-Privada cuando previamente se resuelva, en la forma prevista en la presente ley, que otras modalidades alternativas de contratación no permiten la mejor forma de satisfacción de las finalidades públicas”.

Respecto a los ingresos que obtiene el privado, se prevén diferentes modalidades: pago del usuario por uso del servicio, pago de un canon por parte del Estado o una combinación de ambas. Además, la normativa establece de manera taxativa las obras de infraestructura social que se pueden realizar con esta herramienta: *“cárceles, centros de salud, centros de educación, viviendas de interés social, complejos deportivos y obras de mejoramiento, equipamiento y desarrollo urbano”*. También se permite el desarrollo de *“obras hidráulicas para riego”* bajo contratos de PPP, con la aprobación de Ley de Riego n. 19.553, de octubre del 2017.

Por otro lado, “en ningún caso, los Contratos de Participación Público-Privada podrán incluir: servicios educativos cuando se trate de centros educativos.” Sin embargo, ni la Ley ni los decretos reglamentarios definen qué se entiende por servicios educativos.

5.3 Las Inversiones vía PPP en la educación de Uruguay

La Ley de Presupuesto Nacional que se aprobó en 2015, establece la intención de realizar 439 obras nuevas (ya sean ampliaciones o

construcciones totalmente nuevas) para toda la Anep³⁹ para el período 2016-2020. De estas 439 obras, 165 (38 %) son vía contratos de PPP, mientras que las restantes 274 (62 %) son con fondos propios de la Anep, es decir, se van a realizar mediante licitaciones públicas.

En el caso de las obras por contratos de PPP, se elaboraron cuatro proyectos de infraestructura educativa y para todos la Anep ha optado por la modalidad DBFO (por la sigla en inglés), que incluye: el diseño, la construcción, el financiamiento y el mantenimiento de las diferentes obras.

A abril de 2019, están los cuatro proyectos de infraestructura educativa en marcha, aunque se encuentran en diferentes etapas y con distinto grado de avance. A continuación, se describe someramente el “estado de situación” de cada uno⁴⁰.

Cuadro 10 – resumen de los cuatro proyectos de infraestructura educativa

Proyecto	Empresas presentadas	Adjudicación	Finalización de obras
Primer proyecto 44 jardines de infantes 15 centros CAIF ¹	Se presentaron tres grupos de empresas: Ebital SA, Aldesa Construcciones SA, Nirazeld SA; Berkes SA, Saceem, Stiler SA; Basirey, Nelit, Conami	Basirey, Nelit, Conami	Setiembre de 2020
Segundo proyecto 23 escuelas; 9 polos tecnológicos 10 polideportivos	Se presentaron tres grupos de empresas: Ebital SA, Aldesa Construcciones SA, Nirazeld SA; Berkes SA, Saceem, Stiler SA; BTD Capital 12, Tecnové, Conami, Basirey.	Berkes, Saceem y Stiler	Julio de 2020

39 La Anep es el organismo público que se encarga de brindar la oferta educativa pública y de la regulación del sistema educativo en los niveles: preescolar (3 a 5 años), primaria (6 a 12 años), media -regular y técnica- y de la formación docente para dichos niveles.

40 La información que se presenta respecto al avance, las empresas que participaron del proceso licitatorio y plazos de construcción se obtuvo de la web de la División Sectorial de Infraestructura de la Anep: <http://dsi.anep.edu.uy/index.php/ppp>, así como de la web del Ministerio de Economía y Finanzas: <http://ppp.mef.gub.uy/>

Tercer proyecto 15 escuelas 27 CAIF	Se presentaron tres grupos de empresas: Ebital SA, Aldesa Construcciones SA, Nirazeld SA; Berkes SA, Saceem, Stiler SA; BTD Capital 12, Tecnové, Conami, Basirey.	A abril de 2019, no ha sido adjudicada.	Fines de 2020
Cuarto proyecto 42 liceos 16 UTU	Se presentaron dos grupos de empresas: Ebital SA, Aldesa Construcciones SA y Nirazeld SA; Berkes SA, Saceem, Stiler SA y Somediel SA.	A abril de 2019, no ha sido adjudicada.	En 2021

Fuente: elaboración propia con base en información del Ministerio de Economía y Finanzas y Anep.

Cuadro 11 – resumen de los centros educativos por proyecto de infraestructura educativa

Proyecto	CAIF	Jardín	Escuelas	Liceos	UTU	Poli deportivos	Total
Primero	15	44	-	-	-	-	59
Segundo	-	-	23	-	9	10	42
Tercero	27	-	15	-	-	-	42
Cuarto	-	-	-	42	16	-	58
Total	42	44	38	42	25	10	201

Fuente: elaboración propia con base en el análisis de los pliegos.

Como puede observarse, hay en marcha 201 obras de educación vía contratos de PPP. Si se consideran exclusivamente las vinculadas a la Anep (no se incluyen los Caif), las obras son 159. En todos los casos, las obras se regirán por un contrato a 22 años: la construcción se realiza en 1 o 2 años y el mantenimiento por 20 años, prorrogable hasta 35 años.

A su vez, hay dos grupos de empresas que se han presentado a los cuatro proyectos de infraestructura educativa. Si bien el tercer y cuarto llamado no han sido adjudicados, ambos podrían adjudicarse al mismo consorcio de empresas. En este sentido, un informe elaborado por el Tribunal de Cuentas de la Unión Europea (UE), titulado “Asociaciones público-privadas en la UE: deficiencias generalizadas y beneficios limitados” (2018), muestra que es probable que las

empresas que se presenten sean pocas. Esto se debe a que los contratos de PPP requieren un tamaño mínimo a efectos de justificar el costo de la contratación y facilitar las economías de escala necesarias para aumentar la eficiencia del funcionamiento y del mantenimiento. Esto genera proyectos de valores elevados en los que solamente un pequeño número de operadores pueden ofrecer todos los productos y servicios solicitados. Así, la magnitud de los proyectos reduce el grado de competencia, ya que son pocas las empresas que cuentan con los recursos financieros y de infraestructura para presentar ofertas. Esto es lo que parece observarse para Uruguay, en los cuatro proyectos de infraestructura educativa.

También, el Informe de la Unión Europea advierte sobre los riesgos que genera para los Estados el hecho que sean siempre las mismas empresas las que se presentan. Esta situación puede colocar a los Estados en una situación de desventaja y de dependencia a la hora de tener que renegociar los contratos, ya que son pocas las empresas capaces de realizar las obras que se están demandando.

Por otro lado, esto introduce un nuevo sujeto muy poderoso en el sistema educativo privado. Por lo general, estas empresas están asociadas a la construcción y persiguen el lucro, es decir, no provienen de la disputa ideológica en la educación. A pesar de esto, van a ser un agente muy importante, ya que serán los dueños de los centros educativos por 35 años y brindarán muchos servicios asociados a la educación.

5.4 Los costos de las PPP

Como ya se ha mencionado en los contratos de PPP para la educación, al privado le corresponde el diseño, la construcción, el financiamiento y el mantenimiento de las diferentes obras. Uno de los argumentos principales de quienes defienden las Inversiones vía PPP es que no representa una erogación para el Estado, hasta que los centros educativos estén en funcionamiento, ya que se establece que, en la fase

de construcción de cada Centro, la Anep no realizará pago alguno a la Contratista. La empresa privada “recibirá una retribución bimestral en concepto de Pago Por Disponibilidad desde la puesta en servicio de cada Centro, como contrapartida por alcanzar y mantener a lo largo de toda la vida del contrato la calidad del servicio” (PLIEGO DE CONDICIONES ADMINISTRATIVAS, 2018, p. 4).

Respecto al monto mensual que el Estado le transfiere al privado, a continuación, se presenta un cuadro resumen con el Pago Por Disponibilidad (PPD) máximo a pagar por mes, una vez que estén operativos los cuatro proyectos de infraestructura educativa -y asumiendo que no hay renegociaciones de los contratos-.

Cuadro 12 – erogaciones anuales por los cuatro proyectos de infraestructura educativa; expresadas en unidades indexadas (ui), pesos uruguayos (\$) y en dólares americanos (usd)

Total anual	Pago por disponibilidad (sin IVA)	Pago por disponibilidad (con IVA)
En UI	UI 555.724.680	UI 677.984.110
En \$	\$2.291.364.001	\$2.795.464.081
En USD	USD 67.234.859	USD 82.026.528

*Valor de la unidad indexada al 22-03-2019: \$4,1232. Valor del dólar (venta) al 22-03-2019: \$34,08. Tomado del Instituto Nacional de Estadísticas.

Fuente: elaboración propia con base en el análisis de los estudios de factibilidad.

Si se toma el Producto Bruto Interno (PBI) del Banco Central del Uruguay para 2018, junto con las proyecciones de crecimiento para 2019, el pago por disponibilidad (PPD) total anual representaría el 0,11 % del PBI proyectado para dicho año. A su vez, si se considera el crédito vigente para 2019, el PPD representa el 3,03 % del gasto en educación y el 4,26 % del presupuesto de la Anep.

Respecto a las finanzas públicas “las erogaciones resultantes se atenderán con cargo al inciso 24 [Diversos Créditos], Programa 298,

Asignación Contrataciones PPP. A efectos de garantizar el cumplimiento de los pagos por disponibilidad que asuma la Administración Pública Contratante, los créditos presupuestales asignados serán abonados directamente a la Sociedad Contratista” (PLIEGO DE CONDICIONES ADMINISTRATIVAS, 2018, p. 4). Es decir, el dinero que se use para los contratos de PPP no se va a ejecutar desde la Anep, por lo que este organismo no va a disponer, controlar ni ejecutar ese dinero.

Por otro lado, en relación con la moneda en la cual se realiza el pago, se establece que “los Oferentes tienen la opción de solicitar que una porción de los PPD se denomine en dólares. Esta porción solicitada en dólares no podrá ser superior al 50% y deberá ser indicada en el modelo resumen de la propuesta económica” (PLIEGO DE CONDICIONES ADMINISTRATIVAS, 2018, p. 14). Originalmente, la totalidad de los PPD se iba a establecer en unidades indexadas. No obstante, luego del *lobby* empresarial, se modificó y se permitió que una parte del PPD se efectúe en dólares. Este dato no es menor, ya que da cuenta del poder del sector privado a la hora de negociar o renegociar este tipo de contratos con el Estado.

5.5 Análisis de los contratos de PPP

Los pliegos de la licitación y el contrato que se firma entre la Anep y la empresa privada establecen cuáles van a ser las reglas del juego. Se establece cuál va a ser la modalidad de construcción, cuál es el mobiliario con el que se debe equipar a los centros educativos, así como la periodicidad con la cual se debe reponer. Además, menciona la frecuencia con la que se deben hacer tareas de limpieza y mantenimiento.

Una vez iniciada la etapa de operación de la obra, el privado deberá proporcionar los siguientes servicios obligatorios: mantenimiento rutinario y planeado; mantenimiento, reparaciones y reemplazo de daños; mantenimiento y reposición del equipamiento que corresponda; limpieza; mantenimiento del terreno; mantenimiento

de instalaciones, edificios y activos, así como gestión del contrato e informes. Por su parte, la Anep proveerá los servicios educativos.

Asimismo, se establece que el privado “podrá brindar servicios complementarios en los Centros una vez que estén en servicio. Para ello, deberá acordar las condiciones con la Administración Pública contratante y obtener su expresa autorización previa. Entre otros, podrá prestar servicio de cantina en tanto cumpla con lo exigido por las normas aplicables” (PROYECTO DE CONTRATO, 2018, p. 6). Es decir, desde los contratos, ya se abre la posibilidad de que la empresa privada provea otros servicios en el centro educativo y esto, a su vez, abre la posibilidad para un mayor avance privatizador en la educación.

Por otro lado, otras de las pautas que se establecen incluyen los “días y horas de trabajo”. A modo de ejemplo, el pliego de condiciones técnicas para el caso de las instituciones educación media establece que: “los días de trabajo serán de lunes a viernes, desde el primer día hábil de febrero al 22 de diciembre de cada año, excepto períodos vacacionales y días feriados oficiales en Uruguay. En días de trabajo, las Horas de Trabajo podrán ir de las 7:00 a 23:45 horas” (2018, p. 16).

También, aparece el concepto de “Uso Mixto”, según el cual la Anep podrá hacer uso del centro educativo y la empresa privada podrá realizar tareas de mantenimiento. En el pliego de condiciones técnicas, se establece que se podrán establecer días de “uso mixto”: “los días de trabajo hasta las 22:00 horas (para Centros en que ese horario no sea de trabajo) y sábados de 8:00 a 18:00 horas, en hasta 45 ocasiones por año lectivo, para cada centro educativo. [La Anep] deberá notificar con al menos 5 días de anticipación, la fecha y horario en que hará uso de este derecho” (2018, p. 17).

Esto marca dos hechos principales. Por un lado, por fuera de los días y plazos establecidos en los contratos, el privado dispone de instalaciones de un centro educativo público para actividades propias. Por otro lado, el organismo público pierde autonomía, ya que debe solicitar permiso para usar el centro educativo por fuera de los días y horarios establecidos en el contrato.

5.6 Críticas

Existe evidencia empírica internacional que muestra que este tipo de herramientas suelen ser más caras y problemáticas en relación con la inversión pública tradicional. Esta literatura no solo proviene de autores o instituciones críticas de la privatización, sino incluso de los mismos organismos que promueven este tipo de herramientas como el FMI o la Unión Europea.

En primer lugar, corresponde destacar el trabajo de Hall (2015), que muestra la experiencia de varios países donde hubo diversos fracasos de las PPP y el Estado terminó asumiendo la administración de la infraestructura social. El resultado fue una obra y/o servicio más caro, cuyo costo recae sobre las personas usuarias, ya sea porque deben pagar más, o por la mala calidad del servicio. El autor también señala fracasos en los contratos de PPP en la educación, en los cuales hubo diversos problemas: el servicio público educativo es desvirtuado por lógicas empresariales; los servicios educativos son de mala calidad e incluso casos en los que nunca se terminaron las construcciones.

También se destaca el informe de la Internacional de la Educación (2009) que surge de un grupo de estudio a nivel mundial. Este informe da cuenta de los diversos tipos de asociaciones público privadas que existen para la educación y destaca los diversos problemas que surgen de estas modalidades.

Por otro lado, los organismos internacionales que impulsan y promueven este tipo de herramientas también tienen informes técnicos que dan cuenta de los problemas del uso de los contratos de PPP. En particular, aquí se destacan dos trabajos: por un lado, el Informe del Tribunal de Cuentas de la UE (2018), en el que se muestra el resultado de una auditoría a varios proyectos de PPP en diferentes países europeos, según la cual la mayoría de los proyectos no finalizaron a tiempo ni dentro del presupuesto previsto. El otro documento es del FMI (2004) y en este se advierte sobre los problemas contables que

traen las PPP para las finanzas públicas, ya que ocultan buena parte del gasto fiscal futuro, lo que a su vez esto trae aparejados problemas de transparencia y de endeudamiento futuro.

A continuación, se resaltan algunas de las críticas más importantes, con base en los trabajos antes citados.

Hay sobre costos y sobre plazos

Según surge del Informe del Tribunal de Cuentas de la UE (2018), la mayoría de los proyectos fiscalizados no se finalizaron a tiempo ni dentro del presupuesto. Quienes defienden esta herramienta afirman que estos proyectos aumentan la eficiencia y logran terminar la construcción en el tiempo estipulado y dentro del presupuesto. Se asume que la empresa privada tiene un fuerte incentivo para finalizar las obras de construcción, según lo previsto en su contrato, a fin de empezar a recibir los pagos por disponibilidad y evitar los aumentos de costes, por los que suele asumir el riesgo. Sin embargo, el Tribunal constató que esto a menudo no se materializa, ya que la infraestructura no se completó dentro del plazo y coste previstos. En siete de los nueve proyectos finalizados y analizados en el informe, equivalentes a un coste de proyectos de 7.800 millones de euros, los retrasos oscilaban entre 2 y 52 meses y los aumentos de costes se acercaron a 1.500 millones de euros.

En esta misma línea, también aparecen dos trabajos de la Internacional de la Educación (2007, 2009), que muestran la experiencia en la construcción de 39 escuelas en Canadá a finales de la década de 1990. El primer contrato de arrendamiento se oficializó en 1998 y, un año después, el nuevo gobierno canceló el proyecto porque se hizo evidente que las escuelas costaban más de lo que había sido previsto inicialmente, además de costar 32 millones de dólares más que si se hubieran financiado con recursos públicos.

No necesariamente hay un mejor servicio

Por otro lado, los defensores de este tipo de contratos suelen afirmar que la mayoría de estos proyectos mantienen un buen nivel de servicio y mantenimiento. Se afirma que los contratos de PPP garantizan mejores niveles de mantenimiento y servicio con respecto a los proyectos tradicionales. Detrás de esta afirmación, está la idea de que el socio del sector privado a cargo de la construcción también es responsable de la explotación y el mantenimiento de la infraestructura durante todo el lapso que dure el contrato, lo que supone más tiempo que el período habitual de garantía, en virtud de las normas sobre contratación tradicional.

Para ello será necesario que el socio privado realice la planificación teniendo en cuenta los costes de explotación y mantenimiento a largo plazo que deberá asumir y la provisión de los niveles de servicio a los que se ha comprometido en el contrato de PPP. Por tanto, tendrá que prestar una atención especial a la calidad de la construcción. No obstante, la experiencia muestra que esto no se cumple necesariamente. En particular, para la educación, la evidencia muestra que, en los países que ya existía un servicio aceptable y extendido de educación pública, este tipo de modalidad suele deteriorar el servicio educativo existente (IE, 2009).

Hay una mala atribución y distribución de los riesgos

El Tribunal de Cuentas de la UE (2018) encontró que las demoras, los aumentos de costes y la infrautilización fueron en parte atribuibles a análisis inadecuados. En la mayoría de los proyectos fiscalizados, la opción de las PPP se eligió sin un análisis comparativo previo que permitiera demostrar que se trataba de la mejor optimización de recursos.

Por otro lado, la transferencia de riesgo es un factor fundamental a la hora de comparar la opción de una PPP frente a la licitación

tradicional. La idea de fondo es que el riesgo lo debe asumir el socio que esté en mejores condiciones de gestionarlos. Sin embargo, la asignación del riesgo fue con frecuencia inadecuada, lo que dio lugar a una exposición al riesgo excesiva para el socio privado. El problema radica en que es muy difícil detectar y asignar riesgos de proyectos correctamente.

Para el caso de la educación siempre es el gobierno el que carga con la responsabilidad final a la hora de proporcionar los servicios públicos, por lo que la asunción de la “distribución del riesgo” es discutible (IE, 2009).

Puede haber falta de transparencia en los contratos de PPP

La posibilidad de registrar los contratos de PPP como partidas fuera de balance financiero de la Administración Pública hace de esta herramienta una opción tentadora para los gobiernos que quieren invertir en infraestructura social y no afectar el déficit fiscal. Según la UE, esta consideración estadística revierte mucha importancia para las autoridades públicas a la hora de decidir si recurren o no a este tipo de contratos.

El hecho de mantener los contratos de PPP fuera del balance público significa trasladar gran parte de los riesgos y beneficios al socio privado. En ese sentido, existe un riesgo inherente de que los contratos se vean influenciados por el tratamiento estadístico preferencial en lugar de por el principio de que debería asumir los riesgos la parte que esté en mejor posición para gestionarlos y maximizar la relación calidad-precio.

Es así como mantener los contratos de PPP fuera de los balances públicos reduce el nivel de información transparente facilitada al público en general sobre los compromisos asumidos a largo plazo con esta herramienta y, por lo tanto, sobre su incidencia en los niveles de deuda y déficit de los Estados.

Se desdibuja el espacio público y se precariza el trabajo

El Estado ya no es dueño del espacio donde funciona el centro educativo, sino que lo arrienda a una empresa privada durante el tiempo que estipule el contrato. Esto es un cambio no menor, ya que, donde antes funcionaba un espacio público, ahora queda librado a la voluntad de una empresa privada, que dispone de su uso en una parte importante del tiempo. La vida de los centros educativos trasciende las actividades previstas por la Anep. De hecho, muchas actividades se desarrollan fuera del horario de clases: emergentes educativos, actividades de integración, salidas didácticas, convocatoria a padres y madres, actividades de formación, eventos solidarios, muestras artísticas, etc. Así, se restringe toda iniciativa extracurricular de la comunidad educativa.

Con respecto a la situación laboral, en el caso del personal docente no habrá cambios ya que los contratos de PPP no afectan los servicios educativos. Sin embargo, las personas a cargo de las tareas de mantenimiento y limpieza serán contratadas por el sector privado. No obstante, esto no es algo nuevo. En muchos centros educativos, ya se da una *subcontratación de servicios de apoyo no educativos* que, según la definición manejada por la Internacional de la Educación (2009), también es una forma de PPP.

6. REFLEXIONES FINALES

El sector privado en la educación tiene larga data en nuestro país y es un grupo organizado que ha logrado influir y captar los recursos del Estado. Eso hizo posible que buena parte de la población de mayor poder adquisitivo lograra acceder al sistema privado y esto ha profundizado desigualdades sociales, dado que gozan de mayores recursos y condiciones que el resto de la población. Además, el gasto en educación privada es alto en términos relativos a la región, ya que, si

bien captan recursos del Estado vía exoneraciones tributarias, hasta el momento es financiado mayoritariamente por los hogares.

A su vez, como denuncia la Internacional de la Educación y se evidencia en los trabajos citados, existe en la actualidad una nueva oleada contra la educación pública. Esta tiene nuevas herramientas y formas de avanzar según cada país o región. En ese marco, nos parece acertado caracterizar el caso de Uruguay como de *privatización por etapas*. Es decir, la expansión de la matrícula privada parece encontrar su techo con sus formas tradicionales: vía exoneraciones fiscales y vía gasto de los hogares. En la actualidad, el avance privatizador está una nueva etapa de disputa de recursos para expandirse y, por ello, avanza con nuevas herramientas para lograr captar recursos del Estado.

En este sentido, el documento analiza dos tipos de herramientas novedosas en el Uruguay que logran dar un paso más en la privatización exógena del modelo educativo uruguayo. Una de las herramientas analizadas es la modificación de la Ley de Mecenazgo, en la que se generaron incentivos fiscales para la donación de empresas a instituciones educativas privadas. Si bien en lo que hace al impacto en la matrícula y en la captación de recursos no parece ser significativo en la actualidad, en el plano simbólico ha generado un gran impacto. Variados actores políticos, académicos y generadores de opinión ponen a este modelo como la luz para acabar con los “problemas” de la educación (BORDOLI *et al.*, 2017).

Las modificaciones a la Ley de Mecenazgo fueron hechas en una ley que es considerada uno de los pilares de la política de los últimos años (La ley de Reforma Tributaria). El hecho de que haya sido parte de tal proceso habla de la importancia política que tiene. A través de esta modificación, se generaron incentivos fiscales para la donación de empresas a instituciones educativas privadas. Esto es significativo, teniendo en cuenta que la renuncia fiscal ha sido una de las políticas económicas más importantes por los tres períodos de gobierno, que van desde el 2005 a la actualidad, destinadas al desarrollo productivo.

Dado que, través de herramientas, como las zonas francas o la Ley de Promoción de Inversiones, el Estado redirige recursos privados a áreas que considera de interés bajo algún criterio, implícitamente el Estado está colocando la educación privada como sector de interés por desarrollar.

De acuerdo con la investigación de Bordoli *et al.* (2017), es destacable la importancia que tiene este mecanismo de transferencia fiscal del Estado a la educación privada ya que:

[...] a diferencia de la legislación de otros países de la región, no existe en Uruguay sistemas de subvención directa a las instituciones privadas. Sin embargo, el régimen de exoneraciones abarca más que los existentes en otros países con sistema de subvención y constituye, por tanto, una fuente de ingresos indirectos de vital relevancia para las instituciones privadas en el país. (BORDOLI *et al.*, 2017, p. 26)

El resultado de esta política fue la consolidación y el incremento de la oferta educativa privada, principalmente en sectores que no existía, como zonas de contexto socioeconómico vulnerable, a través de centros educativos privados gratuitos. Esto se dio de la mano del cambio en la dirección de las donaciones por parte de las empresas hacia el sistema educativo. Las modificaciones realizadas a la Ley de Mecenazgo permitieron que estas se derivaran del sector público al privado. Por otra parte, este nuevo direccionamiento de las donaciones permitió la aparición de centros educativos privados con lógicas operacionales nuevas. En este sentido, es que aparecen los liceos gratuitos de gestión privada y lógicas de funcionamiento parecidas a las conocidas como escuelas “*charter*” o “*concertadas*”.

Por último, merece la pena destacar que, con este mecanismo de promoción de donaciones, el Estado voluntariamente resigna su papel de redistribuidor de recursos en la economía. En lugar de recaudar impuestos para destinarlos a servicios públicos capaces de alcanzar

a todos sus habitantes, resigna ingresos fiscales para que los sectores capitalistas inviertan en el tipo de servicios que a ellos les interesa. Esto genera formaciones de estudiantes o futuros profesionales dependientes a cierto tipo de insumo o tecnología para la práctica de la actividad, o centros educativos que, al tener mecanismos selectivos, ayudan a estigmatizar aún más a las personas dentro de su comunidad. A su vez, es una política que, desde el punto de vista financiero, es limitada, si se piensa en su expansión, y puede tener problemas de financiamiento en el corto y mediano plazo, ya que depende de donaciones y, por tanto, del ciclo de la economía.

Otra de las herramientas privatizadoras analizadas son las PPP. En nuestro país, tuvieron su marco legal en 2011, pero es a partir del presupuesto nacional de 2015 que comenzaron a aplicarse a gran escala. En particular, en la educación en este quinquenio se implementaron cuatro pliegos que afectan a la enseñanza de primera infancia, la educación inicial, primaria y media. Ya están en marcha la construcción de 201 centros de estudio bajo esta modalidad.

Esta modalidad constructiva no solo privatiza la construcción, sino también todos los servicios no educativos relacionados con la institución. Las empresas privadas serán dueñas de los centros educativos por 20 años una vez finalizada la construcción, con la opción de extender el contrato hasta 35 años. Más allá de las críticas económicas que se le puedan hacer a este tipo de herramientas, son, en los hechos, una privatización de un espacio público, ya que ahora ese espacio es regido por lógicas del mercado y tiene un dueño privado.

Existe evidencia empírica que muestra que este tipo de herramientas privatizadoras suelen traer más problemas y terminan siendo más caras que lo previsto y que las construcciones de tipo tradicional. Esto es debido a que suelen subestimarse los riesgos y los privados se rigen por las lógicas del mercado, no por un fin social. También existe evidencia específica de este tipo de instrumentos aplicados a la educación que muestra muy malos resultados en lo que hace al sistema educativo.

Según la evidencia empírica mencionada, a futuro son esperables más problemas. Las empresas que ganaron las licitaciones son un *holding* muy poderoso y suelen presionar con éxito a los gobiernos con el fin de obtener ganancias extraordinarias. Los sistemas educativos precisan cambios y adaptaciones para adaptarse a las realidades locales, los contratos suelen ser de muy largo plazo y, en las renegociaciones de estos, suelen ganar grandes ventajas los privados, al atar al sistema educativo a las necesidades privadas. A su vez, también se puede esperar que estas empresas quiebren o tomen decisiones empresariales en direcciones opuestas al bienestar social, lo cual encarecerá y perjudicará el sistema educativo.

Por otro lado, si bien estas empresas o *holdings* no tienen un interés primario y explícito de disputar ideológicamente la educación -ya que son empresas constructoras en búsqueda de rentabilidad- una vez instaladas, se harán cargo de todos los servicios de los centros educativos, menos de los educativos estrictamente. Por tanto, es dable esperar que, una vez puesta en funcionamiento esta modalidad, se incorpore un nuevo sujeto político en el sistema educativo que pujará por sus intereses individuales y, por tanto, también será un actor importante en el sistema educativo.

El análisis histórico de la oferta educativa privada y entender que esta es un grupo de poder organizado da cuenta de la magnitud que juega este actor en esta nueva etapa del avance privatizador. Cabe notar que, a este grupo de poder histórico que disputa la educación como sistema, se incorpora un nuevo sujeto asociado a empresas constructoras, pero que, en la medida que empiece el funcionamiento de esta nueva modalidad de instituto educativo, pasarán a ser un nuevo agente de presión.

En suma, la demanda de educación privada parece haber llegado a un techo debido a la posibilidad de pago de los hogares. Esto produce más presión sobre la captación de recursos del Estado para su expansión. Por ello, se están desarrollando nuevas herramientas para avanzar sobre la privatización exógena y endógena del sistema educativo.

BIBLIOGRAFÍA

AGUIAR, C. **Uruguay: país de emigración**. Montevideo: EBO, 1982.

BORDOLI, E. *et al.* **Privatización educativa en Uruguay: políticas, actores y posiciones**. Montevideo: Internacional de la educación, 2017. ISBN 978-92-95109-46-9

BRUM, S.; SILVA, K. **Evolución de la educación secundaria en los últimos cincuenta años**. Desafíos para la próxima década. Montevideo: Ineed, 2013.

BUCHELI, M.; CABELLA, W. **El perfil demográfico y socioeconómico de la población uruguaya según su ascendencia racial**. Santiago de Chile: Notas de Población, 2010. ISBN 978-92-1-323446-3.

CASTILLO, J. *et al.* El gasto en educación en Uruguay y su repercusión en las condiciones de trabajo de los docentes. Una mirada histórica y comparada. **Revista Contrapunto**, Montevideo, v. 7, 2015. ISSN: 2301-0282.

CLADE. **Seminario Privatización de la Educación en América Latina y el Caribe**. Santiago de Chile, 2012.

DE MELO, G. **Educación: ¿encontramos el modelo?** Razones y Personas, Montevideo, 2013.

ESPONDA, F.; MOLINARI, J. **Reglas de juego de la inversión pública**. El caso de la revolución eólica uruguaya. Lecciones para las PPP. Montevideo: Trabajo presentado en 9º Congreso Latinoamericano de Ciencia Política, organizado por la Asociación Latinoamericana de Ciencia Política, 2017.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. **Trabajo, escuela e ideología**. Madrid: Akal, 1985.

FINE, B.; HALL D. El terreno del neoliberalismo: obstáculos y oportunidades para el desarrollo de Modelos alternativos en el suministro de servicios. **Alternativas a la privatización**, Montevideo, 2012. ISBN: 978-84-9888-471-5

HALL, D. ¿Por qué las asociaciones público-privados no funcionan? Las numerosas ventajas de la alternativa pública. Londres: Public Services International Research Unit., 2015.

INEED. **Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016**. Montevideo: Inneed, 2017.

MACHADO, N.; ROSELLI, S. **Separados ¿pero iguales?** La segregación educativa en Uruguay: un fenómeno fuera de la agenda. Montevideo: Hemisferio Izquierdo, 2016.

MARCONI, C.; LARA, C. **Evolución de la educación inicial y primaria en los últimos 50 años**. Desafíos para la próxima década. Montevideo: Ineed, 2013.

NAHUM, B. **Estadísticas históricas del Uruguay 1900-1950**. Montevideo: Universidad de la República, 2007. ISBN: 978-9974-0-0377-4

PÉREZ SÁNCHEZ, M. Descentralización, territorialización de las políticas públicas y participación popular: reflexiones desde la extensión universitaria. **Revista de Estudios Urbanos**, Montevideo, v. 16, 2011.

PNUD. **Política, políticas y desarrollo humano**. Montevideo: PNUD, 2008.

STOLOVICH, L. **La cuestión salarial**. Montevideo: CIEDUR, 1988.

TRIBUNAL DE CUENTAS EUROPEO. **Asociaciones público-privadas en la UE**: Deficiencias generalizadas y beneficios limitados. Informe especial N. 9, 2018.

VERGER, A.; BONAL, X. La emergencia de las alianzas público-privadas en la agenda educativa global: Nuevos retos para la investigación educativa. **Revista Profesorado**, [s.l.], n. 16, 2012. ISSN 1989-639X.

VERGER, A.; BONAL, X.; ZANCAJO, A. **What Are the Role and Impact of Public-Private Partnerships in Education?** A Realist Evaluation of the Chilean Education Quasi-Market. Chicago: Comparative Education Review, 2016.

VERGER, A.; FONTDEVILLA, C.; ZANCAJO, A. La economía política de la privatización educativa: políticas, tendencias y trayectorias desde una perspectiva comparada. **Revista Colombiana de Educación**, Bogotá, n. 70, 2016.

SITIOS WEB VISITADOS

Propuesta de Talvi en la construcción de 136 liceos tipo *charter*. Disponible en: <https://www.talvi.uy/propuestas>

Rendición de Cuentas 2017. Disponible en: <https://www.mef.gub.uy/24681/1/mef/rendicion-de-cuentas-y-balance-de-ejecucion-pre-supuestal-2017.html>

Anexo 1 – evolución e incidencia de la educación privada en la matrícula total
según departamento

% Matriculados educación primaria	Educación pública	Educación privada	Crecimiento de la matrícula privada entre el 2005-2015
Total	82,38%	17,62%	37,42%
MONTEVIDEO	70,19%	29,81%	29,51%
INTERIOR	89,34%	10,66%	45,15%
Artigas	97,60%	2,40%	123,77%
Canelones	84,99%	15,01%	43,34%
Cerro Largo	92,86%	7,14%	53,89%
Colonia	93,16%	6,84%	20,39%
Durazno	88,84%	11,16%	42,25%
Flores	87,82%	12,18%	0,45%
Florida	95,76%	4,24%	5,85%
Lavalleja	87,29%	12,71%	15,54%
Maldonado	76,98%	23,02%	38,54%
Paysandú	89,75%	10,25%	59,31%
Río Negro	90,88%	9,12%	95,09%
Rivera	94,49%	5,51%	33,34%
Rocha	94,69%	5,31%	-20,04%
Salto	91,16%	8,84%	40,01%
San José	92,65%	7,35%	56,04%
Soriano	94,41%	5,59%	23,46%
Tacuarembó	92,56%	7,44%	78,82%
Treinta y Tres	96,23%	3,77%	42,01%

% Matriculados educación secundaria	Educación pública	Educación privada	Crecimiento de la matrícula privada entre el 2005-2015
Total	83.49%	16.51%	21.47%
MONTEVIDEO	70.77%	29.23%	19.36%
INTERIOR	91.23%	8.77%	56.45%
Artigas	99.00%	1.00%	-
Canelones	87.52%	12.48%	83.06%
Cerro Largo	93.01%	6.99%	97.94%
Colonia	98.77%	1.23%	393.45%
Durazno	92.08%	7.92%	120.51%
Flores	91.08%	8.92%	8.85%
Florida	92.81%	7.19%	130.16%
Lavalleja	95.70%	4.30%	-35.71%
Maldonado	83.37%	16.63%	26.63%
Paysandú	87.63%	12.37%	58.58%
Río Negro	95.89%	4.11%	73.92%
Rivera	95.68%	4.32%	-17.37%
Rocha	95.77%	4.23%	-23.53%
Salto	90.77%	9.23%	34.92%
San José	92.15%	7.85%	68.65%
Soriano	96.03%	3.97%	-3.66%
Tacuarembó	92.99%	7.01%	32.46%
Treinta y Tres	92.93%	7.07%	100.30%

El proyecto educativo conservador en uruguay en los albores del siglo xxi: avance privatizador y tutela ministerial⁴¹

Eloísa Bordoli (R. O. del Uruguay)

Stefanía Conde (R. O. del Uruguay)

En la postrimería del año 2019 en Uruguay, al igual que en varios países sudamericanos, se configura el ocaso del primer

41 O presente texto foi publicado na revista *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2015343, p. 1 - 21, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa> Agradecemos à revista por ter autorizado sua publicação nesta coletânea.

ciclo de gobiernos progresistas (SVAMPA, 2017)⁴² del siglo XXI. En función de las particularidades, historias socio-políticas, culturales y procesos económicos, el desarrollo de las experiencias progresistas, en las dos primeras décadas, presentaron rasgos diferenciales. No obstante, estas experiencias compartieron procesos de transformaciones sociales en sentido igualitarista con un carácter moderado y sin un proceso de reducción del Estado (MOREIRA; RAUS; GÓMEZ LEYTON, 2008). En este ambiente se desarrollaron medidas redistributivas referentes al salario y a los avances en la legislación laboral. También se implementaron diversos programas de transferencia monetaria, una apertura a la participación y al diálogo social, y avances en la agenda de derechos. La integración social y el desarrollo educativo se delinearon en dos objetivos estratégicos para los proyectos progresistas.

Históricamente, Uruguay, el pequeño país sudamericano, se presentaba como una sociedad “hiperintegrada” en la que el Estado se esgrimía “como el escudo de los débiles” y la educación estatal y laica ejercía un claro papel hegemónico; aspectos que, en el período de recesión y, particularmente, en el colapso de la crisis de 2002, manifiestan sus límites. Los altos niveles de pobreza y marginación daban cuenta de “una sociedad fragmentada, guetizada, con rupturas profundas del tejido social y de los espacios públicos” (CAETANO, 2005, p. 320).

En 2005, se inicia el ciclo progresista (GARCÉ; YAFFÉ, 2005) cuando asume el gobierno el Frente Amplio, coalición y movimiento de izquierda y centro-izquierda. En el período, como analizaremos, se impulsan políticas integrales con carácter redistributivo y la educación se consagra como un derecho humano esencial de los sujetos

42 Sin entrar en una discusión minuciosa, es pertinente señalar que estos gobiernos también se han denominado posneoliberales o nueva izquierda (CHÁVEZ; RODRÍGUEZ GARAVITO; BARRETT, 2008), o antineoliberales.

y una necesidad para un desarrollo más igualitario con justicia social, como también una responsabilidad central del Estado.

En marzo 2020, en Uruguay, al igual que varios países de Sudamérica, asumió el gobierno una nueva coalición de derecha⁴³ que procura recuperar la hegemonía conservadora y rearticular un proyecto neoliberal, cuyo centro se aloja en la libertad individual y del mercado, y en la redefinición del lugar del Estado. Con nuevas estrategias de intervención política, un marcado discurso anti-progresismo y un fuerte sentido pragmático, la nueva coalición de derecha impulsa la reorientación de los cambios acaecidos en el ciclo progresista. A pesar de los efectos producidos por la pandemia en la salud, en la economía, en la sociedad y en las relaciones interpersonales y sociales, el gobierno de la nueva derecha ha impulsado una Ley de Urgente Consideración en la que se condensa el programa de gobierno de la coalición multicolor como se ha autodenominado⁴⁴.

El presente artículo se inscribe en los estudios que estamos desarrollando acerca de las políticas de inclusión educativa, y de los trabajos sobre las nuevas modalidades de educación pública de gestión privada desarrolladas en el ciclo progresista. En estos últimos se ha

43 El término derecha se emplea en este trabajo en relación al espectro político-ideológico configurado históricamente con respecto a las izquierdas y a la posición asumida en torno a la diada igualdad /desigualdad (NIKOLAJCZUK; PREGO, 2017). En este sentido, importa subrayar que es precisamente esa diada la que configura el núcleo duro de las derechas. En términos de Ansaldi: “En el pensamiento y en la concepción de derechas hay un núcleo duro que es permanente u orgánico: su posición respecto de la diada igualdad/ desigualdad. En cambio, lo que tienen de nuevo es puramente ocasional, accesorio, si bien es necesario prestar atención a algunas manifestaciones que bien podrían llegar a ser más o menos permanentes” (ANSALDI, 2017, p. 26).

44 Integrada por el Partido Nacional, el Partido Colorado, el Partido Independiente, el Partido de la Gente y Cabildo Abierto. Dicha coalición se conformó con la finalidad de acceder al gobierno con mayoría simple, en la instancia de balotaje o “segunda vuelta”, evitando así la continuidad del Frente Amplio.

podido identificar que en este período ha habido un proceso de privatización, incipiente o latente, en el ámbito educativo (BORDOLI; CONDE, 2016; BORDOLI, *et al.*, 2017; VERGER; MOSCHETTI; FONTDEVILLA, 2017; MOSCHETTI *et al.*, 2019). En este contexto de los programas electorales, los anuncios presidenciales, así como las primeras medidas tomadas por el actual gobierno, se identifica el diseño de un nuevo paradigma en materia educativa que sienta las bases para avanzar en el proceso privatizador en el espacio educativo. De esta manera, podría habilitar un desplazamiento de un estado incipiente o latente a un estado manifiesto de estos procesos.

En esta línea analítica, el objetivo particular de este artículo es investigar los cambios que la nueva derecha impulsa en Uruguay en el terreno educativo en torno a tres ejes: a) naturaleza y concepción de lo educativo, b) organización y gobierno de la Educación Básica, c) trabajo y participación docente. Para ello se efectuará, previamente, una discusión sobre los avances y las tensiones de las políticas educativas del ciclo progresista. A su vez, interesa inscribir este conjunto de cambios educativos en las disputas por los sentidos político-educativos más amplios acaecidos con respecto a las nuevas agendas educativas que los movimientos conservadores impulsan.

Desde el punto de vista conceptual, el trabajo de análisis se encuentra afectado por las corrientes críticas y los aportes post-críticos producidos en el campo educativo. Específicamente, abarca en los estudios y la bibliografía relacionada a los procesos de la Nueva Gestión Pública y las nuevas modalidades de privatización educativa. En esta línea se retoman, entre otros, los aportes desarrollados por Stephen Ball (2009, 2014); Stephen Ball y Deborah Youdell (2008), Antoni Verger (2017) referidos a los procesos de **privatización exógena y endógena** en la educación, y también en los aportes de Michel Apple (2002) sobre los efectos de los movimientos conservadores en el espacio educativo.

El texto se estructura en cuatro apartados centrales. En el primero de estos, se recuperan algunos de los ejes centrales del debate conservador en el terreno educativo. En segundo lugar, se presentan

los principales avances y dificultades que, en materia educativa, se desarrollaron en el progresismo. En el tercer apartado, se analizan algunos de los aspectos centrales del proyecto educativo conservador que el novel gobierno impulsa. El cuarto y último apartado ofrece los principales hallazgos y nuevas interrogantes.

EL CASO URUGUAYO EN UN CONTEXTO MÁS AMPLIO: LAS AGENDAS CONSERVADORAS

Como se ha indicado en el apartado introductorio, en la segunda década del presente siglo los “gobiernos progresistas” de Latinoamérica han presentado signos de agotamiento y, concomitantemente, han avanzado gobiernos conservadores. De este modo, el continente acompasa el “giro hacia la derecha” acaecido internacionalmente en años precedentes; pero, a diferencia de estos, en América Latina el cambio de signo político se produce en el ámbito general -aunque heterogéneo- de una sostenida mejora en el acceso al bienestar social de sectores históricamente postergados (PANINGO; CASTILLO; MONZON, 2019).

Desde el punto de vista de los intereses y las alianzas políticas, las nuevas coaliciones conservadoras que acceden al poder -ya sea por legítimos procesos electorales o “golpes blandos”- en América Latina articulan un amplio espectro que ponen en relación a los partidos de la derecha tradicional, a los sectores empresariales nacionales y transnacionales, a sectores vinculados con los grupos posfasistas (TRAVERSO, 2018) y a corrientes religiosas provenientes del campo de la teología de la prosperidad (SEMAN, 2019). Particularmente en Uruguay, la nueva coalición de derecha articulada en 2019 sintetiza un proceso de convergencia político-electoral similar a los desarrollados en los países de la región, en el que confluyen las vertientes indicadas con un peso relativo diferencial.

Como retoma Ansaldi, siguiendo el análisis relacional efectuado por Constantino Toto (2000), las derechas y las izquierdas se han

articulado en torno a cuatro pares relacionales: historia y tradición; autoridad y poder; prejuicio y razón; libertad e igualdad (ANSALDI, 2017, p. 28-29). Con relación a estos pares los autores discuten las diversas articulaciones acaecidas. A los efectos de este trabajo, interesa subrayar el último de estos, pues la primacía del principio de libertad ha estado en el centro de los debates de la coalición de derecha y opera como eje articulador de los cambios educativos que se hallan en la agenda. Desde estos discursos la libertad es entendida como marco de protección de la familia ante el Estado y como “garantía de desarrollo de las capacidades individuales y/o grupales”, en tanto la igualdad corre el riesgo de “pervertir el desarrollo ‘natural’ de las comunidades al introducir una variable compensatoria en la evolución de las cualidades ‘innatas’ de los individuos” (CONSTANTINO TOTO, 2000, p. 152-153 *apud* ANSALDI, 2017, p. 29).

En relación a lo educativo, lo precedente pone en escena el lugar del Estado y de las políticas públicas y se desliza un cuestionamiento a las políticas redistributivas y de intervención estatal directa.

En convergencia con los principios liberales donde se inscribe el “giro hacia la derecha”, Apple (2002) analiza la vertiente conservadora que algunos movimientos sociales presentan, y que tienen gran impacto en los debates sobre la política y la práctica en la educación y en el medio de lo social en general. En este sentido, alude a ciertos grupos interesados en impulsar una política de reinstauración conservadora de la educación. A saber, a) los neoliberales, comprometidos con los mercados y con la libertad como elección individual; b) los neoconservadores, que tienen una visión paradisiaca con el pasado y desean el regreso a la disciplina y al conocimiento tradicional; c) los populistas autoritarios, esto es, los fundamentalistas religiosos y evangélicos conservadores que desean que las instituciones retornen a su Dios; y d) la nueva clase media ejecutiva y profesional. Las tendencias en la educación impulsoras de estos grupos que conforman el ala conservadora del abanico político son: acentuar los procesos

de mercantilización de la educación; retorno a las tradiciones; educación religiosa; y aumento de los currículos y exámenes.

En términos del autor, en las últimas dos o tres décadas la derecha ha organizado un ataque a las instituciones públicas, en el que los establecimientos educativos han sido blanco preferencial.

En este sentido, con relación a las creencias, propuestas y agendas de la derecha en educación, Apple (2002) advierte que uno de los puntos más importantes “es modificar nuestro sentido común alterando los significados de las categorías más básicas -las palabras clave- que empleamos para comprender el mundo educativo y social y nuestro lugar en él”. (APPLE, 2002, p. 24)

Una de las palabras clave que aparecen continuamente en los debates acerca de la educación es la de “crisis”: la educación pública está en crisis. Este lenguaje ocupa un lugar privilegiado para destacar ciertas cosas como “verdaderos problemas”, y desde este lugar promover ciertas políticas como vías de solución.

Como hemos visto, una de las estrategias de las agendas derechistas es la mercantilización. Al respecto, Apple (2002) refiere al neoliberalismo como paradigma político-económico que define la época en la que vivimos:

Las iniciativas neoliberales se caracterizan por ser políticas de libre mercado que fomentan la empresa privada y la elección del consumidor, premian la responsabilidad personal y la iniciativa empresarial, y aligeran el lastre de un gobierno incompetente, burocrático, parásito que nunca puede hacer bien las cosas aunque lo intente, cosa que ocurre rara vez”. (McCHESNEY *apud* APPLE, 2002, p. 33)

Estas políticas “han dejado de necesitar justificación” (APPLE, 2002, p. 33), mientras se instalan como sentido común. De acuerdo

con el autor, el papel del Estado ha sido alterado en función de una redefinición radical de los límites entre lo público y lo privado, que supone tres estrategias: a) privatización de los recursos públicos; b) fomento de la competencia entre las instituciones (las públicas se comparan con las privadas -supuestamente más eficaces- y sus procedimientos internos se parecen cada vez más a los del sector empresarial); y c) transferencia de responsabilidades públicas al sector privado.

En términos de Ball (2014), la privatización de la educación y de las políticas públicas constituye un fenómeno internacional de importancia creciente. En cuanto a los procesos acaecidos en el contexto latinoamericano, Feldfeber (2020) señala que, a partir de la asunción de gobiernos de derecha por la vía democrática, se comenzó a configurar un nuevo escenario en la región en el que se observan importantes retrocesos en materia de derechos, entre ellos, el derecho a la educación.

En medio al ciclo progresista, Uruguay se destaca por haberse mantenido relativamente al margen de la agenda privatizadora, ampliamente difundida en la región (BORDOLI *et al.*, 2017). No obstante, hemos advertido acerca de un cambio discursivo que ha contribuido a la instauración de un nuevo clima propicio para las propuestas de reforma educativa de corte privatizador. En el área de los sentidos respecto a la noción de “crisis educativa”, especialmente de la educación pública, se ha desencadenado un “progresivo encanto por la educación privada” (BORDOLI; CONDE, 2016, p. 85) asociada a mayores niveles de eficiencia y calidad.

Este escenario político conservador, que ha habilitado el desarrollo de procesos de privatización inscriptos en una trayectoria de privatización singular latente o incipiente, se ha potenciado. En tanto, parecería haber logrado estabilizarse, en el plano discursivo, la desvalorización de lo público, habilitando la posibilidad de profundización de los procesos de privatización.

LA EDUCACIÓN BÁSICA EN EL CICLO PROGRESISTA: LUCES Y SOMBRAS

a) Avances y fortalezas: centralidad del Estado y prioridad de la educación en la agenda pública

En el primer gobierno del Frente Amplio en Uruguay (2005-2009) que implicó la instalación de un gobierno de “nuevo signo” (MOREIRA; RAUS; GÓMEZ LEYTON, 2008) con respecto a los gobiernos precedentes, uno de los aspectos centrales en lo que refiere al ámbito educativo fue impulsar cambios institucionales por medio de la sanción de la Ley General de Educación n. 18.437 (URUGUAY, 2008), sustitutiva de la Ley de Educación de Emergencia de 1985, elaborada en el inicio de la conquista democrática. Esta nueva ley fue producto de importantes procesos de participación. En el año 2006, se llevó a cabo un Debate Educativo que “tuvo como objetivo explícito la promoción de la más amplia discusión sobre educación, velando por su pluralidad y amplitud” (BENTANCUR; MANCEBO, 2010, p.4) y, a fines de ese año, ese Debate culminó con un Congreso Nacional de Educación en el que se reafirmaron algunos principios característicos del sistema educativo uruguayo (laicidad, obligatoriedad, gratuidad y universalidad), a la vez que se agregaron otros (participación, integralidad, autonomía y cogobierno). Además, se definió a la educación como derecho humano irrenunciable, un bien público y social, y se prescribió que el Estado deberá garantizar y promover la educación integral a todos los habitantes, a lo largo de toda la vida, así como facilitar la continuidad educativa de estos (URUGUAY, 2008, p. 11).

Este marco conceptual se explicita por primera vez en esta ley de educación, pero se asienta e inscribe en los rasgos del sistema educativo uruguayo configurado a lo largo del siglo pasado. Estos podrían resumirse en una organización educativa en la que ha primado una hegemonía estatal con una clara diferenciación entre la enseñanza pública y privada. Asimismo, los entes educativos se han configurado

con un amplio rango de autonomía técnica, administrativa, financiera y de gobierno con respecto al Ministerio de Educación y Cultura (MEC) a fin de preservar a la enseñanza de los vaivenes político-partidarios (PETIT MUÑOZ, 1969). La organización de los subsistemas educativos (primaria, media y técnico-profesional) tuvieron diferentes procesos de desarrollo y derroteros particulares. No obstante, su organización fue similar en relación a la articulación de gobiernos colegiados, un funcionamiento centralizado y una relación interna jerárquica entre los funcionarios.

Como se desarrollará a lo largo del artículo, la Ley General de Educación n. 18.437 del año 2008 se sustenta en los principios y rasgos señalados precedentemente. Sin embargo, ésta avanza en tres principios organizativos novedosos vinculados a: una ampliación en los espacios de participación social a la interna de los subsistemas de educación y de su órgano rector; un primer grado de descentralización territorial por medio de la creación de Comisiones Coordinadoras a nivel departamental; y la creación de estructuras de coordinación entre los diversos subsistemas, especialmente, referentes a la educación pública.

Conforme a lo expresado en documentos institucionales de la Administración Nacional de Educación Pública (Anep)⁴⁵,

La sociedad uruguaya ha acordado que nuestro país necesita adoptar una Ley de

45 La Anep es un ente autónomo con personería jurídica responsable de la planificación, gestión y administración del sistema educativo público en sus niveles de educación inicial, primaria, media, técnica y formación en educación terciaria en todo el territorio uruguayo. Los órganos que integran la Anep son el Consejo Directivo Central (Codicen), el Consejo de Educación Primaria (Ceip), el Consejo de Educación Secundaria (CES), el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP), y el Consejo de Formación en Educación (CFE).

Educación [...] La Anep comparte la intención de que, por primera vez en la historia del país, esa ley surja de un proceso compartido por todo el pueblo uruguayo, de un trabajo de reflexión en que todos los integrantes de la comunidad educativa y todos los miembros de la sociedad tengan la oportunidad de contribuir a definir qué características ha de tener la educación de ahora en adelante (Anep, 2006, p. 7).

Docentes, estudiantes, padres y madres, así como la sociedad en general tienen derecho a conocer los fundamentos de los procesos educativos y los valores que los inspiran y a participar en su definición. Esta oportunidad será brindada por la elaboración y sanción de la próxima Ley de Educación. La educación adquiere calidad cuando sus procesos son coherentes con los valores y proyectos de la sociedad entera. (Anep, 2005, p. 23)

Como se ha planteado (BORDOLI, 2016), el fomento del involucramiento y participación de los distintos actores sociales constituye una seña de identidad de este gobierno, que, además de responder a reivindicaciones de diversos colectivos, toma distancia de la reforma de los 90 con escasas instancias efectivas de participación social.

En cuanto a los cambios en el gobierno del sistema educativo generados por la Ley General de Educación n. 18.437, cabe destacar que la arquitectura institucional otorga a los docentes el cogobierno en los Consejos que rigen la enseñanza, ampliando la participación y agregando, de esta forma, mayor nivel de influencia formal. Al respecto, de los cinco miembros del Consejo Directivo Central (Codicen), tres son designados por el Poder Ejecutivo con venia de la Cámara de Senadores, mientras que los otros dos son electos por el cuerpo docente del ente. Al mismo tiempo, cada uno de los cuatro consejos desconcentrados (Consejo de Educación Inicial y Primaria, Consejo de Educación Secundaria, Consejo de Educación Técnico Profesional, Consejo de Formación en Educación) se integra por tres miembros, dos de los cuales son designados por el Codicen, cuando

el otro es electo por el cuerpo docente respectivo con voto directo y regulado por la Corte Electoral.

En materia de coordinación, la Ley General de Educación n. 18.437 plantea la constitución de un “Sistema Nacional de Educación Pública” (SNEP) que agrupa a la Anep, la Universidad de la República (UdelAR) y al MEC.

En lo que concierne a la evaluación, se crea el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (Ineed) “como persona jurídica de derecho público no estatal” (URUGUAY, 2008, p. 34), responsable de la evaluación de la calidad de la enseñanza inicial, primaria y media.

En términos de definiciones, la ley refiere a la educación como derecho humano fundamental y como bien público y social, a la vez que establece los siguientes principios de la educación: universalidad, obligatoriedad, diversidad e inclusión educativa, participación, libertad de enseñanza, libertad de cátedra.

Acerca de estos principios, el significativo “inclusión” ocupó un lugar destacado en el diseño de políticas educativas tendientes a asegurar “los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad” (URUGUAY, 2008, p. 2). A partir del primer período de gobierno del Frente Amplio, se comenzaron a desarrollar diversas políticas de inclusión educativa en diferentes subsistemas y niveles de enseñanza, con el fin de afrontar los problemas de desigualdad agravados por la crisis económica y social del año 2002. Dichas políticas de “inclusión”, significativo que intentó sustituir el de “equidad” característico de las políticas de la década de 1990, se continuaron en los sucesivos períodos de gobierno, y tuvieron por objetivo a) fortalecer la integración a la escuela de adolescentes y jóvenes con alto riesgo de abandonar los estudios; y b) revincular a quienes abandonaron la educación formal sin completar el nivel que estaban cursando (FERNÁNDEZ AGUERRE, 2018, p. 9).

Teniendo en cuenta el amplio repertorio de políticas de inclusión educativa durante los tres períodos de gobierno del Frente Amplio, Mancebo (MANCEBO *apud* FERNÁNDEZ AGUERRE,

2018) distingue entre políticas de primera y segunda generación. De acuerdo con la autora, mientras las políticas de primera generación (2005-2015) se caracterizan por la fragmentación institucional, la centralización y la intersectorialidad; la segunda generación de políticas (iniciada en 2016) mantiene la intersectorialidad, aunque se diferencia por la lógica de integración y territorialización. Concerniente a esto, si bien se mantuvo el carácter focalizado, el “Sistema de Protección de Trayectorias Educativas”, política de inclusión educativa que surge en este contexto, tendió a inscribirse en una lógica más integral propiciada por la creación de la “Dirección Sectorial de Integración Educativa” en el año 2015 en el ámbito del Codicen.

En este espacio, se presentan varios tipos de tensiones: entre la función pedagógica y social; entre el carácter focal y la aspiración universal; y entre la contención y la enseñanza. Estas tensiones son constitutivas a la interna de este conjunto de políticas de inclusión educativa, que estuvieron focalizadas a población en ambiente de pobreza. Por otro lado, se observan, en el período progresista, otras tensiones en términos de política educativa vinculadas a procesos de privatización. Al respecto, el discurso de la “crisis de la educación”, especialmente de la Educación Media, va a aglutinar diversos sentidos entre los que podríamos ubicar el de inclusión de sectores históricamente excluidos. A esto se intenta dar respuesta, no solo desde el campo de la educación pública con el conjunto de proyectos, programas y planes de inclusión educativa, sino también desde la gestión privada mediante experiencias que cuentan con un financiamiento indirecto por parte del Estado.

b) Tensiones: privatización incipiente o latente

Dadas las referidas tensiones, cabe precisar que, en el ínterin de la reforma tributaria del 2007 (realizada en el primer gobierno del Frente Amplio), el Ministerio de Economía y Finanzas (MEF) habilitó el mecanismo de exoneraciones fiscales a empresas. Consecuentemente,

bajo el régimen de “donaciones especiales” éstas financiarían proyectos de instituciones de enseñanza, investigación, salud y apoyo a la niñez. Precisamente, se establece una exoneración fiscal del 81,25% para donaciones empresariales a entidades educativas y sociales, implicando en la práctica una “transferencia indirecta de recursos públicos al sector privado” (VERGER; MOSCHETTI; FONTDEVILLA, 2017, p. 67).

En estas circunstancias, y particularmente en lo que refiere a la Educación Media, es que han surgido diversas instituciones y experiencias⁴⁶ que se inscriben en modalidades de gestión privada con financiamiento indirecto del Estado por renuncia impositiva, propia de algunos procesos privatizadores. Como hemos señalado (BORDOLI *et al.*, 2017), en ellas podemos encontrar ciertos rasgos comunes, entre los que se destacan: los criterios de selección del estudiantado y del personal docente; la extensión del tiempo pedagógico; y el seguimiento personalizado de los estudiantes. El conjunto de estos elementos sumado al hecho de que dichas propuestas se financian, en gran parte, con donaciones especiales y cuentan con un presupuesto por estudiante bastante mayor que los liceos públicos⁴⁷, podrían explicar los buenos resultados educativos que reivindican. A su vez, hemos subrayado que los elementos mencionados no se vinculan con modalidades de gestión, sino con elementos de un diseño de enseñanza (BORDOLI; CONDE, 2016, p. 13).

46 Nos referimos a las siguientes experiencias, tanto religiosas como laicas: Liceo Jubilar, Liceo Impulso, Liceo Providencia “Papa Francisco”, Liceo Francisco, Liceo Espigas, Los Pinos y Ánima.

47 A modo ilustrativo, Dufrechou *et al.*, (2019) plantean que, en 2017, mientras el gasto corriente anual por estudiante (excluyendo las inversiones) en el CES fue de \$65.877, en el Liceo Jubilar fue de \$181.939. En este año, por cada peso que tiene el sistema público, el Liceo Jubilar cuenta con \$2,76. Lo mismo puede observarse en otras instituciones que tienen esta modalidad de liceos privados gratuitos, como es el caso de la Fundación Impulso: por cada peso por estudiante que gasta el CES, el Impulso gastó \$2,63 en 2015; \$2,2 en 2016; y \$ 2 en 2017.

La lógica privada, en detrimento de lo público como lugar de lo común, refuerza el carácter individualista. Este aspecto puede apreciarse fácilmente en el campo discursivo en el que se inscriben estas propuestas. A modo ilustrativo, el Liceo Impulso se presenta como un “modelo educativo” que, entre otros aspectos, destaca:

En lo individual, promovemos la búsqueda de la felicidad, la realización personal, y la formación del carácter/de la personalidad. Cada uno de nosotros debe procurar ser, en la vida, productivo, útil a los demás, no sólo a su entorno familiar, sino más allá en la sociedad. Estamos seguros que en la búsqueda de la felicidad individual, única para cada persona, totalmente individual, el sentirnos útiles, valiosos, reconocidos por nuestros esfuerzos, talentos y virtudes, es un objetivo fundamental. (URUGUAY, 2020, s/p).

Con efectos simbólicos, y cada vez con mayor énfasis, más allá de la poca cantidad de estos centros, la gestión privada se presenta como portadora de las soluciones frente a la “crisis” de la Educación Media, principalmente vinculada al ingreso a la educación pública de sectores sociales largamente excluidos. Como hemos advertido en otros estudios (BORDOLI; CONDE, 2016; BORDOLI *et al.*, 2017), un cambio significativo en el orden discursivo ha promovido un clima propicio para las propuestas de reforma educativa de corte privatizador. Frente a la desvalorización del valor de lo público, asociado al diagnóstico de la mala calidad de la educación pública a partir de resultados de pruebas estandarizadas, las modalidades de hibridación público-privadas se constituyen en una de las estrategias que dan cuenta del avance del discurso privatizador en Uruguay.

En cuanto a los actores que participan en estos procesos, debemos mencionar al Centro de Estudios de la Realidad Económica y Social (Ceres), creada a mediados de la década de 1990 como un *think tank* sin fines de lucro e independiente. Este se caracteriza por la homogeneidad ideológica de sus miembros, ocasionalmente

vinculados con el Partido Colorado⁴⁸, cuyo objetivo es producir investigación y análisis económico, diseñar políticas públicas y promover su debate local e internacionalmente. Dicha organización parte de un diagnóstico negativo de la educación uruguaya. Así, justifican la necesidad de adoptar como modelo los liceos privados con financiamiento indirecto del estado — y en particular el caso del Liceo Impulso — y replicarlos dentro de la esfera pública, creando 136 establecimientos de este tipo en todos los barrios de alta vulnerabilidad del país⁴⁹ (BORDOLI *et al.*, 2017).

Otro *think tank* de relevancia es la Iglesia Católica, que ha impulsado varias de las experiencias mencionadas inscriptas en instituciones ligadas a órdenes religiosas. Entre ellas se destaca el Liceo Jubilar “Juan Pablo II”, primer liceo gratuito de gestión privada y católico que ofrece Educación Media y Básica.

Así, se naturaliza el avance de la lógica privatizadora construyendo sentido común. Como plantea Mancebo (2018), si bien el Estado mantiene un rol protagónico en el ámbito educativo, las fronteras entre la educación pública y la privada muestran una creciente porosidad. La llegada del Frente Amplio implicó el desarrollo de múltiples políticas educativas orientadas al logro de mayor democratización. Para esto, se instrumentó un plan de transformación gradual que permitió contar con más recursos, incrementar los salarios docentes, mejorar la infraestructura escolar, expandir el acceso a la educación y poner en marcha políticas de inclusión educativa focalizadas. No obstante, se ha recurrido también a instrumentos de política pública tendientes a la desestatización: la asociación entre lo

48 El Partido Colorado es uno de los partidos políticos tradicionales del Uruguay que actualmente tiene una orientación conservadora y como se indicó integra la nueva coalición del gobierno.

49 Cabe destacar que en el Programa de Gobierno del Partido Colorado (Uruguay, 2019b) se propone instalar 136 liceos públicos modelo en zonas vulnerables del país.

público y lo privado; la contratación de organizaciones no gubernamentales para la provisión del servicio educativo; y la promoción de la actividad filantrópica para financiar programas educativos (MAN-CEBO, 2018, p. 14).

En síntesis, en lo que se refiere al campo de la educación, los gobiernos progresistas en Uruguay se ven atravesados por algunas tensiones que, como hemos planteado en el título de este apartado, implican luces y sombras; fortalezas y tensiones. Por un lado, es posible apreciar avances relativos a derechos, integración y participación en el gobierno de la educación. Por otro lado, se habilita financiamiento público indirecto que promueve el avance privatizador. De esta manera, se desarrollan centros de producción (*think tank*) y “liceos modelos” públicos de gestión privada que, en términos de Ball y Youdell (2008), suponen una forma de privatización exógena⁵⁰.

En el campo de la literatura internacional, las discretas, pero progresivas modalidades de privatización, que en el terreno educativo se han desarrollado en Uruguay, han adquirido un rasgo ascendente. Este se advierte en el lugar que diversos agentes no estatales han comenzado a ocupar en la promoción, difusión y formulación de proyectos educativos, con una marcada agenda pro-privatización (VERGER; FONTEDEVILLA; ZANCAJO, 2016; VERGER; MOSCHETTI; FONTEDEVILLA, 2017; SALTMAN, 2009; SCOTT, 2009). Concomitantemente a la formulación e implementación de los proyectos educativos públicos de gestión-privada, los agentes privados que los lideran elaboran y enuncian sendas críticas al desempeño de la educación estatal. Este involucramiento se observa en dos direcciones: en el desarrollo de asesoramiento, consultoría, investigación y

50 En términos de estos autores, la privatización exógena se produce cuando los gobiernos procuran “abrir los servicios de educación pública a la participación de agentes privados -generalmente con fin de lucro-, para que éstos diseñen, gestionen o provean aspectos tanto centrales como periféricos de la educación pública” (BALL; YODELL, 2008, p. 8).

evaluaciones; y en declaraciones que procuran ejercer una marcada influencia sobre la opinión pública. Esta última modalidad opera de forma interrelacionada con la privatización exógena, al tiempo que tiene una eficacia simbólica central. Los discursos referidos al desvalor de lo público y la sobrevaloración de la eficacia de los modelos de educación privada o de gestión público-privada se han pretendido asentar en “saberes objetivos”, supuestamente evidenciados por evaluaciones o investigaciones de centros de estudios privados.

Con la asunción de la nueva derecha en Uruguay en 2020, la lógica privatizadora adquirirá mayor presencia a medida que se delinean acciones que amenazan la construcción de la educación como espacio público. Así, se procura, en uno de sus sentidos, la expansión de este tipo de “centros modelo” de Educación Media en barrios de vulnerabilidad⁵¹ y el debilitamiento y desarticulación del sistema de educación público.

PROYECTO EDUCATIVO CONSERVADOR: DE LA PRIVATIZACIÓN LATENTE A LA PRIVATIZACIÓN MANIFIESTA

En el presente apartado interesa detenerse en los cambios impulsados por el gobierno de la novel coalición de derecha de Uruguay. Para ello, se jerarquiza el análisis de una de las primeras leyes promovidas por este gobierno al inicio de la actual legislatura. Esta, si bien fue

51 En el documento programático “Compromiso por el País” (URUGUAY, 2019a) de la Coalición integrada por el Partido Nacional, Partido Colorado, Partido Independiente, Partido de la Gente y Cabildo Abierto, se plantea como una de las propuestas para educación la instalación de centros modelo de educación media en barrios vulnerables de todo el país, que funcionarán en el marco de una nueva modalidad educativa de la Anep. Si bien no se explicita qué son los centros modelo ni en qué consiste la nueva modalidad educativa, entendemos que puede remitir a las instituciones de educación media de gestión privada con financiamiento indirecto del Estado a las que hemos hecho referencia.

anunciada en la disputa electoral de 2019, nunca se presentó a texto expreso, ni se adelantaron contenidos específicos. Esta ley, como toda norma, presenta una dimensión técnica al tiempo que configura una red de sentidos. En la primera dimensión, diseña un conjunto de cambios estratégicos que “preparan” o habilitan el impulso de un modelo de desarrollo y, específicamente, de un modelo educativo. A su vez, posee un diferencial al promovido en el ciclo progresista, con sus luces y sombras; al articulado históricamente con hegemonía estatal nítida; y al sistema educativo público de la menguada oferta privada. Asimismo, esta ley condensa una red de sentidos acerca del rol del Estado, al papel de las empresas públicas y al ejercicio de la autoridad, que se enmarcan en los discursos y las agendas de los nuevos gobiernos de derecha descritos en el primer apartado. La primera estrategia política seleccionada por el Presidente de la República fue la presentación de un Proyecto de Ley de Urgente Consideración articulado en diez secciones y con más de medio millar de artículos⁵² para ser tratado en un exiguo tiempo y en medio de la crisis sanitaria, económica y social.

De este modo, el 23 de abril de 2020, se envía al Parlamento el Proyecto de Ley de Urgente Consideración que continúa en debate de la Cámara de Diputados. En él se abordan temas muy variados y de distinto orden. Entre ellos, se desatacan los relativos a: educación, seguridad, empresas públicas, economía, funcionamiento del Estado, relaciones laborales, seguridad social, políticas sociales y áreas protegidas.

Cabe consignar que el mecanismo de “urgente consideración” para la aprobación de una ley se encuentra previsto en el artículo 168 de la Constitución de la República e implica que cada cámara tendrá un plazo máximo de 45 días para su consideración. Si, en dichos

52 El número de artículos, así como sus contenidos, en el transcurso del debate parlamentario, se han ido modificando de forma acotada. En el presente artículo se trabajó con el texto presentado por el Poder Ejecutivo.

plazos, no es desechada ni sancionado un proyecto sustitutivo, conforme el artículo 168, capítulo III de la Constitución uruguaya, la ley quedará aprobada (URUGUAY, 1967). Sin embargo, el Poder Ejecutivo tiene restricciones para la presentación de este tipo de proyecto de ley. Entre estas, se encuentra la prohibición del envío de dos proyectos simultáneos de urgencia y, a su vez, cada proyecto debe modificar una ley y argumentar el carácter urgente de esta. Sobre estas restricciones y arguyendo la diversidad de tópicos y leyes que pretende modificar este proyecto es que la oposición política del gobierno (el Frente Amplio) y las diversas organizaciones sociales, sindicales y gremios estudiantiles han cuestionado la inconstitucionalidad de este proyecto de Ley, así como el gesto de abuso de poder del Ejecutivo.

En los 501 artículos iniciales que la componen se procura la modificación de múltiples leyes que han sido aprobadas a lo largo de 15 años, exclusivamente, en educación se procura cambiar ocho leyes. Esto se pretende efectuar modificando 56 artículos y derogando 12 de la Ley General de Educación n. 18.437, además de las once disposiciones transitorias y excepcionales anexadas. En virtud de lo señalado, se puede indicar que más que una ley específica es una “ley ferrocarril”⁵³ que concatena el programa de gobierno de la coalición de derecha que apunta, centralmente, a modificar el rol del Estado en las más diversas áreas. Por medio de esta, en los primeros tres meses de gestión, y apelando a un mecanismo que restringe y debilita el debate democrático, el nuevo gobierno procura reducir el conjunto de funciones y competencias del Estado. En los párrafos siguientes nos detendremos en tres cambios centrales propuestos en la educación vinculados con: a) naturaleza y concepción

53 La metáfora hace alusión a que la ley, al igual que los vagones de un ferrocarril, encadena distintos tópicos de diferente naturaleza y relevancia, lo que refleja el programa de gobierno de la coalición y no un tema específico que revista el carácter, realmente, urgente.

de lo educativo, b) organización y gobierno de la Educación Básica, c) trabajo y participación docente.

a) Naturaleza, concepto y alcance de la educación

En el proyecto de Ley de Urgente Consideración, concerniente al concepto de educación y a la articulación de este con los fines del sistema educativo se aprecian diversas alteraciones significativas que se presentan en tres direcciones diferentes: restringen la naturaleza y el alcance, prescriben elementos curriculares y posibilitan un proceso de mercantilización de la educación.

Como hemos planteado precedentemente, la Ley General de Educación n. 18.437 del año 2008 señala que la naturaleza de la educación se configura como derecho humano fundamental y como bien público y social enfatizando la responsabilidad del Estado en el pleno goce de este derecho. Al respecto, se establece que es de interés general la promoción del efectivo ejercicio del derecho a la educación e indica que: “el Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa” (URUGUAY, 2008, p. 1).

Además, en dicha ley se define la política educativa que se deberá seguir con el

[...] objetivo fundamental, que todos los habitantes del país logren aprendizajes de calidad, a lo largo de toda la vida y en todo el territorio nacional, a través de acciones educativas desarrolladas y promovidas por el Estado, tanto de carácter formal como no formal. Asimismo, el Estado articulará las políticas educativas con las políticas de desarrollo humano, cultural, social, tecnológico, técnico, científico y económico. También articulará las políticas sociales para que favorezcan al cumplimiento de los objetivos de la política educativa nacional. (URUGUAY, 2008, p. 3)

Por su parte, el proyecto de Ley de Urgente Consideración, en el artículo 133, propone modificar el concepto de educación formal estableciendo que el objetivo de esta es “garantizar el desarrollo de competencias para la vida. La culminación da derecho a certificaciones, títulos o diplomas cuya validez legal será reconocida en todo caso por el Estado, en todo el territorio nacional” (URUGUAY, 2020, p. 39). Si bien en este proyecto no se deroga el conjunto de principios rectores de la educación previamente citados, se introducen modificaciones que tienden a restringir la educación entendida como derecho humano inalienable y bien público, como la competencia del Estado a garantizar que la educación tenga un carácter integral, articulando las diversas manifestaciones de la cultura y velando por que esta se desarrolle a lo largo de toda la vida de los sujetos. Esta concepción de la educación se restringe al desarrollo de competencias y a la función de acreditación.

De forma solidaria a las restricciones al alcance de la naturaleza de la educación mencionada en el proyecto de Ley de Urgente Consideración, se plantean diversas modificaciones que habilitan una des-responsabilidad del Estado. A modo de ejemplo, se advierte una reducción de las modalidades educativas vinculadas a la Educación Media y superior en el artículo 137, como también al alcance de la educación no formal. En esta última se elimina el concepto de que el desarrollo de la educación no formal debe ser entendido “en el marco de una cultura del aprendizaje a lo largo de toda la vida” (URUGUAY, 2008, p. 7) en tanto tiene un valor en sí mismo y que estará destinado a los sujetos de diversas edades, a los efectos de dar cumplimiento a los objetivos educativos en

[...] diversos ámbitos de la vida social, capacitación laboral, promoción comunitaria, animación sociocultural, mejoramiento de las condiciones de vida, educación artística, tecnológica, lúdica o deportiva, entre otros. La educación no formal estará integrada por diferentes áreas de trabajo educativo, entre las cuales

se mencionan, alfabetización, educación social, educación de personas jóvenes y adultas. (URUGUAY, 2008, p. 8)

Otro ejemplo de la restricción de la educación y al rol garante que el Estado debe cumplir es la eliminación parcial del artículo 6° de la Ley General de Educación n. 18.437 referido a la “obligatoriedad de la educación”. De este artículo se suprime que, a fin de dar cumplimiento a la educación, se deberá asegurar “la extensión del tiempo pedagógico y la actividad curricular a los alumnos de educación primaria y media básica” (URUGUAY, 2008, p. 2).

Concomitantemente a las restricciones conceptuales y en relación al alcance de la educación mencionado *ut supra* se advierten, en la Ley de Urgente Consideración, prescripciones sobrelineamientos curriculares, especialmente, referidos a la educación primaria. Esto avanza en potestades que, según lo establecido por la Constitución de la República, le competen al ente autónomo Anep. De la misma manera, en estos lineamientos se circunscribe la enseñanza a los conocimientos básicos que revierten la tradición humanista de la enseñanza en el Uruguay. En el proyecto de ley se indica que la educación primaria deberá iniciar:

[...] el proceso de incorporación de las alfabetizaciones fundamentales, con particular énfasis en lengua materna, segunda lengua, matemáticas, razonamiento lógico, arte, recreación, deportes, y competencias sociales que permiten la convivencia responsable en la comunidad. (URUGUAY, 2020, p. 40)

Un tercer y último aspecto reviste centralidad en el análisis de la variación de la naturaleza y concepción de la educación presente en el proyecto de Ley de Urgente Consideración de la coalición de derecha en Uruguay. Este se refiere a la eliminación de la prohibición expresa de que el Estado, al definir sus políticas educativas, realice

tratados de cooperación internacional con organismos que “alien-ten la mercantilización” de la educación (URUGUAY, 2020, p. 39).

Las tres direcciones de cambio señaladas sobre la naturaleza, las restricciones del alcance de lo educativo y las prescripciones curriculares se suman a la habilitación de que el Estado pueda efectuar acuerdo con organizaciones que alienen la mercantilización de la educación. Así, esto da cuenta de un cambio sustantivo y radical de la educación que comprime responsabilidades del Estado.

b) Organización y gobierno de la Educación Básica

En cuanto a la estructura de la educación que se diseña con el Proyecto de Ley de Urgente Consideración, interesa destacar dos cambios centrales: la modificación del sistema nacional de educación, la introducción de cambios sustantivos en la conformación de la Comisión Coordinadora y la asignación de un nuevo rol al Ministerio de Educación y Cultura (MEC).

En virtud de las características configuradas históricamente en la educación estatal uruguaya, la ley de educación vigente establece la creación de la Comisión Nacional de Educación y la organización del Sistema Nacional de Educación Pública. Este sistema es eliminado expresamente en el proyecto de ley en cuestión (URUGUAY, 2020, p. 46) desarticulando todo esfuerzo de coordinación de los entes educativos públicos. Esto ocurre con respecto al fortalecimiento recíproco de políticas generales y a dispositivos de trabajo que se han mancomunado territorialmente en la capital y en el interior del país.

A su vez, la Comisión Coordinadora de la Educación estará integrada por representantes de las instituciones públicas conjuntamente con diversos actores privados y de la educación militar y policial. En esta línea también se elimina el Sistema Nacional de Educación Terciaria Pública y los correspondientes organismos de coordinación (URUGUAY, 2020, p. 50).

La supresión de los espacios de coordinación y fortalecimiento institucionales exclusivamente públicos propicia el debilitamiento de estos y la promoción de una indiferenciación entre la educación pública y la privada. Esta operación se ve reforzada por la incorporación o ampliación de los representantes privados en diversos organismos como, por ejemplo, la Comisión Coordinadora de la Educación citada precedentemente, las Comisiones Departamentales de Educación (URUGUAY, 2020, p. 51) y la Comisión Nacional de Educación no Formal (URUGUAY, 2020, p. 51). En los ejemplos señalados se aprecia un desbalance en el momento en que se produce una disminución de los representantes de las instituciones públicas y una representación desmedida de los privados ante lo que cada uno de estos organismos representan. A su vez, marca una elisión en relación a las particularidades históricas de la educación pública en el Uruguay, su claro predominio y la diferencia público-privado. Por medio de estas dos operaciones efectuadas en la arquitectura institucional de la educación se estimula un desdibujamiento de la distinción de la esfera pública-estatal, claramente hegemónica, como su debilitamiento también. Concomitantemente, se apuesta a la apertura y mayor presencia de los agentes privados en los diversos organismos de coordinación.

En lo que respecta al gobierno de la educación, el Proyecto de Ley de Urgente Consideración también plantea que los actuales consejos desconcentrados (Ceip, CES, CETPUTU) -que históricamente han tenido una conformación colegiada- pasarán a ser direcciones generales y unipersonales, lo que se traduce en una fuerte concentración de poder. A la vez, supone la exclusión de los representantes electos por los docentes para la integración de los consejos. Además, cabe precisar que, en la actualidad, para designar a los integrantes de los Consejos Desconcentrados, el Codicen requiere la votación de al menos cuatro de sus cinco integrantes, lo cual demanda cierto nivel de acuerdo con representantes docentes. En los cambios propuestos por el Proyecto de ley, este aspecto no sería necesario ya que es suficiente

con el voto de los tres miembros propuestos por el Ejecutivo. Incluso, este Proyecto quita el requisito de diez años de ejercicio de la docencia en la educación pública, necesario para estar en condiciones de ser electo para integrar un Consejo, lo que deja abierta la posibilidad de integración de nuevos actores en la conducción de la educación.

Los cambios referidos a la organización y gobierno de la educación se pueden inscribir en los procesos de privatización endógena o privatización en la educación (BALL; YOUDELL, 2008), analizados en el primer apartado, así como los impulsados por la *new public management*. En tanto, se adoptan prácticas de gestión características del sector privado como la sustitución de órganos de gobierno colegiados por gerentes generales.

Otro de los aspectos en los que el Proyecto de ley introduce modificaciones refiere al fortalecimiento del MEC y la incidencia en las políticas educativas de los entes autónomos. A éste se le agregan los siguientes cometidos (art. 148):

Elaborar, en acuerdo con los tres candidatos propuestos por el Poder Ejecutivo para integrar el Consejo Directivo Central de Anep, el Compromiso de Política Educativa Nacional que acompañará la solicitud de sus venias.

Elaborar y enviar a la Asamblea General antes de la presentación de la Ley de Presupuesto, el Plan de Política Educativa Nacional en el que se fijarán los principios generales y las metas de articulación entre las políticas educativas y las políticas de desarrollo humano, cultural, social, tecnológico y económico que servirán de marco a la elaboración de políticas educativas específicas. El Plan será elaborado en coordinación y consulta con las autoridades de los organismos estatales autónomos de enseñanza. (URUGUAY, 2020, p. 42)

Como se indicó previamente, la educación pública, de acuerdo al artículo 202 de la Constitución de la República, estará regida por

consejos autónomos del Poder Ejecutivo; al respecto, de acuerdo con el artículo 202, capítulo II de la Constitución uruguaya, se establece:

La Enseñanza Pública Superior, Secundaria, Primaria, Normal, Industrial y Artística, serán regidas por uno o más Consejos Directivos Autónomos. Los demás servicios docentes del Estado, también estarán a cargo de Consejos Directivos Autónomos, cuando la ley lo determine por dos tercios de votos del total de componentes de cada Cámara. Los Entes de Enseñanza Pública serán oídos, con fines de asesoramiento, en la elaboración de las leyes relativas a sus servicios, por las Comisiones Parlamentarias. Cada Cámara podrá fijar plazos para que aquéllos se expidan. La ley dispondrá la coordinación de la enseñanza (URUGUAY, 1967, s/p).

En función de este artículo, las potestades que se le asignan al MEC se ubican en los límites de la inconstitucionalidad al procurar intervenir en las definiciones de la Administración Nacional de Educación Pública. La inclusión de estas finalidades en la órbita ministerial puede ser comprendida como una estrategia de centralización y concentración de poderes en esta cartera. En esta línea analítica, se advierte la dependencia de diversas entidades a este ministerio como son el Plan Ceibal⁵⁴, la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII) y el Ineed⁵⁵. A estas se añade la creación, en la órbita del ministerio y en coordinación con el Ineed y la Anep, de un “sistema

54 Plan Ceibal es el nombre del Programa “Una computadora por niño” implementado por el gobierno uruguayo a partir del año 2007 en la educación pública. Progresivamente se abarcó educación primaria, inicial, secundaria y media técnico-profesional.

55 Creado a partir de la Ley General de Educación Pública n. 18.437 de 2008, artículo 113 (URUGUAY, 2008, p. 42).

permanente de evaluación y monitoreo de la calidad docente” (URUGUAY, 2020, p. 50).

Esta concentración de poderes en el Ministerio de Educación y Cultura pone de manifiesto una nueva organización en la arquitectura institucional de la educación y en su gobierno dentro de los límites de lo habilitado por la máxima carta orgánica. A su vez, el ministerio es una entidad de carácter eminentemente político y sin ninguna acumulación académica, por lo tanto, no cuenta con cuadros técnicos que puedan asumir el conjunto de competencias que se adscriben a la cartera.

La eliminación del Sistema Nacional de Educación Pública y sus comisiones coordinadoras, la desarticulación de los espacios interinstitucionales públicos, la ampliación de las representaciones de agentes privados y la disminución de los representantes públicos en las diversas comisiones se enmarca en la concepción educativa de **un mismo fin público, dos formas de gestión** que pregonan los *think tanks* pro-privatización en el terreno educativo nacional e internacional. Esta línea de cambios se complementa con el fortalecimiento y concentración de las competencias y del poder del MEC, en desmedro de la autonomía técnica, administrativa, de gobierno y económica de la educación pública uruguaya.

c) Trabajo y participación docente

En lo que se refiere a las políticas docentes, y dentro de la posibilidad de aprobación de un nuevo Estatuto Docente, el Proyecto de ley introduce algunos aspectos en los que interesa detenerse. En el art. 192 establece que el Codicen:

- podrá establecer compensaciones o complementos salariales y otros beneficios atendiendo, entre otros aspectos, “al cumplimiento de metas de política pública”;
- “fomentará la conformación de planteles estables, con permanencia de funcionarios y concentración de carga horaria en

un mismo centro educativo, pudiendo delegar estas atribuciones a las Direcciones Generales de los subsistemas educativos (o, en su caso, al Consejo de Formación en Educación), y éstas a las direcciones de los centros educativos”;

- “podrá disponer condiciones de orden funcional (como el compromiso con una metodología de trabajo o un proyecto de centro) para el acceso o permanencia en un lugar de trabajo específico. También podrá delegar esta facultad en las Direcciones Generales, o en las direcciones de los centros educativos” (URUGUAY, 2020, p. 56-57).

Mirados en su conjunto, estos aspectos afectan la autonomía docente cuando se subordina el acceso a compensaciones o complementos salariales y otros beneficios al “cumplimiento de metas de política educativa”. A la vez, se otorgan atribuciones a los directores de los centros educativos que los asemejan a los directores de una empresa. En este sentido, se introducen nuevos mecanismos gerenciales que, en términos de Ball y Youdell (2008) suponen formas de privatización en la educación.

Por otra parte, la prescripción de un nuevo estatuto coexistirá con el estatuto vigente y habilita la desarticulación del sistema de garantías para el trabajo docente. Actualmente, los concursos de oposición, así como un sistema de calificaciones cruzadas (directores de centro e inspectores), junto a la antigüedad de trabajo y los cursos de formación continua, son los elementos que componen la actividad computada de los docentes. En virtud del puntaje de dicha actividad los docentes son ordenados en listas de aspiraciones para las elecciones de cargos. El actual estatuto docente es más garantista con respecto al que se pretende impulsar. En él, las potestades atribuidas a los directores podrían promover “favoritismos” y arbitrariedades, al tiempo que abre la competencia inter-centros y propicia modalidades de desregulación laboral que lesionan los derechos de los trabajadores de la educación.

Los procesos de ampliación democrática y representación docente también se ven alterados mientras que el proyecto de Ley de Urgente Consideración restringe la participación de los docentes en el gobierno de la educación al eliminar a sus representantes, elegidos por voto directo de todo el cuerpo docente, de los Consejos desconcentrados de cada rama de la educación (URUGUAY, 2020, p. 47). La participación en los Consejos de Participación de los centros también es modificada al eliminar el porcentaje prescriptivo de los representantes estudiantiles en dichos Consejos de Educación Media; también se elimina la regularidad de las sesiones y la convocatoria quedaría librada al director, al igual que la elección de las temáticas a abordar (URUGUAY, 2020, p. 49-50).

Como se indicó, el conjunto de estos cambios ambientados en los diagnósticos de **crisis** del sistema educativo e **ineficiencia** en la gestión del Estado han sido el *leitmotiv* de la campaña electoral. A modo de síntesis, cabe destacar que en el acto de asunción del presidente Dr. Luis Lacalle Pou, el 1º de marzo, señala:

Estos años han sido también un período de retroceso en nuestra enseñanza. Pese a las grandes cantidades de dinero invertido, nuestro país pasó de estar a la vanguardia de América Latina a estar entre los más atrasados en el porcentaje de jóvenes que culminan la educación media. A esto se suma que no hemos podido mejorar la calidad del aprendizaje de aquellos que siguen asistiendo a clase, y la falta de buenos resultados en la educación se convierte rápidamente en una fractura social. (LACALLE POU, 2020, s/p)

En base a estas críticas “invita” a los uruguayos a trabajar:

[...] por la libertad en todas sus formas: la libertad de poder vivir en paz, la libertad de poder elegir un trabajo digno, la libertad de poder darle un techo a la familia, la libertad de poder perseguir

los sueños personales, [...] la libertad de buscar la felicidad de cada uno de nosotros por los caminos que cada uno elija recorrer” (LACALLE POU, 2020, s/p).

La crítica se articula con el principio de libertad individual — y del mercado — por sobre cualquier otro principio, como sostiene Ansaldi (2017) en detrimento de la igualdad y, por ende, de las posibles políticas redistributivas, que desde el Estado se puedan implementar.

En síntesis, los anuncios del Ejecutivo; los cambios conceptuales promovidos por la ley analizada referidos a la naturaleza de la educación, la organización y el gobierno de la educación; la alteración en las modalidades de participación y regulación del trabajo docente, dan cuenta de un cambio de envergadura en el sistema educativo público, tanto en sus finalidades como en el lugar que el Estado tiene en relación a este. Estas transformaciones buscan revertir no sólo las políticas del ciclo progresista sino alterar la matriz histórica, predominantemente estatal, de la educación pública y con una clara delimitación público/privado. El anuncio de la implementación de más de un centenar de liceos modelo en barrios vulnerables bajo la gestión público-privada inaugurada en el ciclo progresista y los cambios gerencialistas y de centralización en la toma de decisiones confluyen para habilitar la profundización de los procesos de privatización **de** y **en** la educación. Los discursos que responsabilizan de mala gestión al Estado, de la **crisis** educativa, y de la jerarquización del principio de **libertad**, ambientan el cambio de paradigma en la educación uruguaya.

A MODO DE CIERRE

La nueva derecha que accede al gobierno en el Uruguay procura asentar las bases de su programa de gobierno en una coyuntura extremadamente compleja y delicada, a consecuencia de la pandemia

provocada por el covid-19, en tiempo récord y con mecanismos de dudosa constitucionalidad. La herramienta elegida, el proyecto de Ley de Urgente Consideración, supone la implantación de una reforma educativa encubierta que procura erosionar las características organizativas tradicionales del sistema educativo. Como se señaló, éste se estructuró con un claro predominio estatal, con una diferenciación entre lo público y lo privado, con formas de gobierno colegiadas y forjado sobre el principio de autonomía como forma de sobreguardar a la educación de los vaivenes político-partidarios.

Como hemos analizado, en el ciclo progresista que inicia en 2005, cuando asume el gobierno el Frente Amplio, y en medio a los cambios impulsados por la Ley General de Educación n. 18.437, producto de importantes procesos de participación, la educación se consagró como un derecho humano fundamental y como bien público y social, definiéndose una responsabilidad central del Estado. En este sentido, y como forma de garantizar el derecho a la educación de todos los sujetos, se desarrollaron un conjunto de políticas de inclusión educativa e integrales, durante los tres períodos de gobierno dirigidas fundamentalmente a “colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad” (URUGUAY, 2008, p. 2). Asimismo, se organiza el Sistema Nacional de Educación Pública y sus comisiones que habilitan avances en la coordinación de políticas públicas y estrategias mancomunadas en el territorio.

Además de las fortalezas y avances producidos en estos gobiernos, hemos observado algunas tensiones vinculadas principalmente a procesos de privatización. A ese propósito, el discurso de la “crisis de la educación”, especialmente de la Educación Media, habilitó respuestas desde la gestión privada mediante experiencias que cuentan con un financiamiento indirecto por parte del Estado, promovido por la reforma tributaria del 2007.

Con la llegada al gobierno de una nueva coalición de derecha, el análisis realizado permite evidenciar el pasaje de una privatización incipiente o latente a una privatización manifiesta en el Proyecto de

Ley de Urgente Consideración. Este incluye, entre otros aspectos: la redefinición de la naturaleza, del concepto y alcance de la educación; la desaparición del Sistema Nacional de Educación Pública y la incorporación de actores privados y de la educación militar y policial en la Comisión Coordinadora; el debilitamiento de la autonomía docente; y la incorporación de atribuciones a los directores de centros educativos bajo la integración de mecanismos gerenciales.

En estas circunstancias, la modalidad de privatización “exógena” en términos de Ball y Youdell (2008), o privatización de la educación, no es la única modalidad que se quiere producir con el Proyecto de Ley de Urgente Consideración. También se plantean formas “endógenas”, o privatización en la educación, por medio de los cambios en el gobierno de la educación. Esto supone adoptar, en las propias instituciones de formación de docentes, “ideas, técnicas y prácticas propias del sector privado a fin de tornar al sector público más similar al privado” (BALL; YODELL, 2008, p. 8-9).

De esta forma, los modelos de competencias y ciertas maneras de gerenciamiento de los centros educativos que afectan al trabajo docente disputan la orientación de las políticas en este sector y procuran consolidar un nuevo paradigma educativo, que se aproxima a los modelos mercantilistas de la educación.

Si bien es aventurado anticipar el desenlace en relación a los cambios en materia educativa, entretanto la ley sienta las bases de cambios sustantivos, estos se deben, efectivamente, implementar y complementar con otras leyes y, particularmente, con el mensaje presupuestal. A su vez, la actual oposición política, la academia de forma unánime y los sectores gremiales, estudiantiles y sociales han comenzado a disputar y resistir las modificaciones en materia educativa, trabajadas en el apartado precedente. En el terreno de la contienda política y social aún queda un interesante espacio de debate y confrontación. No obstante ello, la estrategia empleada por el Poder Ejecutivo -Proyecto de Ley de Urgente Consideración-, en una realidad de emergencia sanitaria y que abarca una pluralidad de temas,

da cuenta de un sesgo autoritario que revierte el estilo democrático gradualista de procesar los cambios característico del Uruguay moderno, al tiempo que procura asentar bases que alteran la constitución histórica de la educación pública.

REFERENCIAS

Anep. **Proyecto de Presupuesto, Sueldos, Gastos e Inversiones 2005-2009**. Montevideo, 2005. Disponible en: <http://www.anep.edu.uy/presupuestos-rendicion-balances> Acceso: 28 abr. 2020.

Anep. **Rendición de Cuentas y Balance de Ejecución Presupuestal**. Montevideo, 2006. Disponible en: <http://www.anep.edu.uy/presupuestos-rendicion-balances?page=1> Acceso: 28 abr. 2020.

ANSALDI, W. Arregladitas como para ir de boda. Nuevo ropaje para las viejas derechas. **Revista THEOMAI/THEOMAI Editions & Journal**. Estudios críticos sobre Sociedad y Desarrollo/Critical Studies about Society and Development, [s.l.], n. 35, 2017.

APPLE, M. **Educар como Dios manda**. Barcelona: Paidós, 2002.

BALL, S. J. Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en Educación y Política Educativa. **Revista de Política Educativa**, Buenos Aires, año 1, n. 1, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n41.2014>

BALL, S. J. Privatising education, privatising education policy, privatising educational research: Network governance and the 'competition state'. **Journal of Education Policy**, [s.l.], v. 24, n. 1, p. 8399, 2009. DOI: <http://doi.org/10.1080/02680930802419474>

BALL, S. J.; YOUDELL, D. **Privatización encubierta en la educación pública**. Brussels: Education International, 2008.

BENTANCUR, N.; MANCEBO, M. E. **El discreto encanto del gradualismo**. Continuidad, restauración e innovación en las políticas educativas del primer gobierno de izquierda. 2010. Disponible en: https://eva.fcs.edu.uy/pluginfile.php/20603/mod_resource/content/0/ManceboBentancur_2005-2010.pdf Acceso: 28 abr. 2020.

BORDOLI, E. **Formas escolares y sentidos educativos en Enseñanza Primaria**. Análisis del proceso de construcción del Programa Maestros Comunitarios en Uruguay (2005-2010). Argentina: FLACSO, 2016.

BORDOLI, E.; CONDE, S. El progresivo encanto por la gestión privada Análisis de modelos de gestión público-privado en enseñanza media en Uruguay (2002-2013). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 73-90, jan./mar. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/ES010173302016157845>

BORDOLI, E. *et al.* **Privatización educativa en Uruguay**: políticas, actores y posiciones. Bruselas: Internacional de la Educación, 2017.

CAETANO, G. Democracia postdictadura. *In*: CAETANO (comp.). **20 años de democracia. Uruguay 1985-2005**: miradas múltiples. Montevideo: Taurus, 2005.

CHÁVEZ, D.; RODRÍGUEZ GARAVITO, C.; BARRET, P. **La nueva izquierda latinoamericana**. Madrid: Catarata, 2008.

DUFRECHOU, H. *et al.* **El avance privatizador en la educación uruguaya**: discursos y políticas. Bruselas: Internacional de la Educación, 2019.

FELDFEBER, M. La educación como derecho a partir del cambio de siglo: perspectivas democratizadoras y restauraciones conservadoras. In: ACOSTA, F. **Derecho a la educación y escolarización en América Latina**. Buenos Aires: UNGS, 2020. p. 41-56.

FERNÁNDEZ AGUERRE, T. (ed.). **Políticas de inclusión en la Educación Básica de Uruguay (2005-2015)**. Montevideo: FCS, Udelar, 2018.

GARCÉ, A.; YAFFÉ, J. **La era progresista**. Montevideo: Fin de Siglo, 2005.

LACALLE POU, L. A. (2020-2024: Luis Alberto Lacalle Pou). **Discurso de asunción**. Montevideo, Palacio Legislativo, 1º mar. 2020. Disponible en: <https://www.presidencia.gub.uy/comunicacion/comunicacionnoticias/lacalle-pou-discursocompleto-asamblea-general>
Acceso: 28 abr. 2020.

MANCEBO, M. E. Fronteras porosas entre la educación pública y la privada en Uruguay. In: PERONI, V.; VALIM, P.; KADER, C. (orgs.). **Redefiniciones das fronteiras entre o público e o privado**. Implicações para a democratização da educação. Porto Alegre: Editora OIKOS, 2018. p. 30-46.

MOREIRA, C.; RAUS, D.; GÓMEZ LEYTON, J. C. **La nueva política en América Latina**. Rupturas y continuidades. Montevideo: Trilce, 2008.

MOSCHETTI, M. *et al.* The increasing role of non-State actors in education policy-making. Evidence from Uruguay. **Journal of Education Policy**, [s.l.], v. 35, p. 367-393, jan. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1562569>

NIKOLAJCZUK, M.; PREGO, F. Las ciencias frente al avance de la “nuevas” derechas en América Latina en el siglo XXI. **Leviathan: Cuadernos de Investigación Política**, [s. l.], n. 14, p. 125, 2017.

PANINGO, D.; CASTILLO, K.; MONZÓN, N. La preferencia por la desigualdad y el ascenso de gobiernos de derecha en América Latina. **Cuadernos de Economía Crítica**, [s. l.], v. 5, n. 10, p. 71-98, jun. 2019.

PETIT MUÑOZ, E. **Historia sintética de la autonomía de la Enseñanza Media en el Uruguay**. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias, UdelaR, 1969.

SALTMAN, K. The rise of venture philanthropy and the ongoing neoliberal assault on public education: The Eli and Edythe Broad Foundation Kenneth. **Workplace: A Journal for Academic Labor**, [s.l.], v. 16, p. 53-72, 2009.

SCOTT, J. The Politics of Venture Philanthropy in Charter School Policy and Advocacy. **Educational Policy**, [s. l.], v. 23, n. 1, p. 106–136, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1177/0895904808328531>

SEMAN, P. ¿Quiénes son? ¿Por qué crecen? ¿En qué creen? Pentecostalismo y política en América Latina. **Revista Nueva Sociedad**, [s. l.], n. 280, mar./abr. 2019. Disponible en: <https://nuso.org/articulo/quienes-son-por-que-crecen-en-que-creen/> Acceso: 28 abr. 2020.

SVAMPA, M. Cuatro claves para leer América Latina. **Revista Nueva Sociedad**, [s. l.], n. 268, mar./abr. 2017. Disponible en: <http://nuso.org/articulo/cuatro-claves-para-leer-america-latina/> Acceso: 11 abr. 2020.

TRAVERSO, E. **Las nuevas caras de la derecha**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2018.

URUGUAY. [Constitución de la República (1967)]. **Constitución de la República de Uruguay**. Constitución de la República con las modificaciones plebiscitadas el 26 de noviembre de 1989, el 26 de noviembre de 1994, el 8 de diciembre de 1996 y el 31 de octubre de 2004. Montevideo: Uruguay, 1967. Disponible en: <https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/constitucion> Acceso: 30 abr. 2020.

URUGUAY. **Compromiso por el país**. Montevideo: Palacio Legislativo, 2019a. Disponible en: <https://lacallepou.uy/compromiso.pdf> Acceso: 30 abr. 2020.

URUGUAY. **Ley n° 18.437 Ley General de Educación**. Montevideo: Palacio Legislativo, 2008. Disponible en: <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/-18437-ley-general-de-educacion.pdf> Acceso: 30 abr. 2020.

URUGUAY. **Liceo Impulso**. [2020]. Disponible en: <http://www.liceoimpulso.edu.uy/fundacin> Acceso: 28 abr. 2020.

URUGUAY. **Proyecto de Ley de Urgente Consideración**. Proyecto ingresado el 23 de abril del 2020 a la Cámara de Senadores del Parlamento Nacional. Carpeta 143/2020, Distribuido 28/0. Montevideo, 2020.

URUGUAY. **Un Pequeño País Modelo**. Programa de Gobierno Partido Colorado. Montevideo: Palacio Legislativo, 2019b. Disponible en: <https://partidocolorado.uy/un-pequen%CC%83o-paismodelo-programa-de-gobierno-2020-2025> Acceso: 30 abr. 2020.

VERGER, A.; FONTDEVILA, C.; ZANCAJO, A. **The Privatisation of Education**: A Political Economy of Global Education Reform. New York: Teachers College Press, 2016.

VERGER, A.; MOSCHETTI, M.; FONTDEVILLA, C. **La privatización educativa en América Latina**: una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias. Brussels: Education International, 2017.

*Conservadorismo e privatização da educação no Brasil*⁵⁶

Rodolfo Soares Moimaz (IFSP – Brasil)

INTRODUÇÃO E ABORDAGEM TEÓRICA

Não é novidade que o setor privado, a fim de potencializar seus ganhos, procura oferecer serviços públicos a milhões de pessoas, com financiamento e garantias por parte do Estado (ROBERTSON, 2012). A proposta deste texto é, nos marcos dessa discussão, fornecer elementos para a compreensão de algumas táticas de grande

56 Este texto está baseado no trabalho homônimo apresentado pelo autor no IX Congreso Alast (Asociación Latinoamericana de Estudios del Trabajo) 2019, em Bogotá, Colômbia.

envergadura, aplicadas pelo empresariado e seus representantes, para a oferta da educação pública no Brasil, com medidas que envolvem, para além do financiamento público, questões como: a concepção do que é a educação pública; a formação de sujeitos para o mundo do trabalho neste século; a consolidação de um determinado conjunto de valores por meio das escolas; o que deve — e o que não deve — ser o trabalho dos professores; o que pode — e o que não pode — estar no currículo da rede de ensino etc. Para este debate, serão realizadas análises e comparações entre alguns elementos de diferentes projetos que envolvem a política educacional no país, alguns já em fase de implementação — como a Reforma do Ensino Médio, a Nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e, a nível regional, no estado de São Paulo, o Programa Educação Compromisso de São Paulo (PECSP); e outros, ainda, que, mesmo que não tenham sido oficialmente aprovados, são continuamente retomados nas disputas em torno da educação, como Projeto de Lei Escola Sem Partido (ESP).

Antes de avançar na análise desses textos, devem ser retomadas algumas importantes elaborações sobre o neoliberalismo e seu projeto político, econômico e social; bem como acerca das formas pelas quais as concepções neoliberais são implementadas, a depender do momento histórico e do conflito social presente nacional e internacionalmente.

Como já afirmado em diversos estudos, o neoliberalismo não se restringe a propostas exclusivamente econômicas. Tampouco é correto afirmar que suas diretrizes requerem a existência de um “Estado mínimo”, apequenado na resolução de questões sociais, sem intervenção alguma na dinâmica do mercado⁵⁷.

57 De acordo com Harvey, por exemplo, “O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos à propriedade privada, livres mercados e livre comércio.

O neoliberalismo, assim, é um projeto político, e a implementação de suas diretrizes tem demonstrado, historicamente, um caráter *pragmático*; ou seja, de propostas realizadas sem profundas elaborações prévias — o que seria perceptível, para Harvey (2008), por meio do modo frequentemente parcial e assimétrico da efetivação dessas propostas em diferentes países. Ainda assim, para o autor, há uma característica comum fundamental no neoliberalismo: a realocação e a concentração de renda e poder político nas elites econômicas.

Podemos, portanto, interpretar a neoliberalização seja como um projeto *utópico* de realizar um plano teórico de reorganização do capitalismo internacional ou como um projeto *político* de restabelecimento das condições da acumulação do capital e de restauração do poder das elites econômicas. (HARVEY, 2008, p. 27, grifos do autor)

O caráter pragmático do neoliberalismo, destacado por Harvey, é percebido também por Dardot e Laval, que, ao refletiram acerca de seu processo de ascensão, afirmam que a *estratégia neoliberal* pode ser entendida como o

conjunto de discursos, práticas, dispositivos de poder visando à instauração de novas condições políticas, a modificação das regras de funcionamento econômico e a alteração das relações sociais de

O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem que garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário, pela força, o funcionamento apropriado dos mercados. Além disso, se não existirem mercados (em áreas como a terra, a água, a instrução, o cuidado de saúde, a segurança social ou a poluição ambiental), estes devem ser criados, se necessário pela ação do Estado.” (HARVEY, p. 12, 2008)

modo a impor esses objetivos. [...] A virada começou por preservação de certas condições, sem que ninguém sonhasse ainda com um novo modo de regulação em escala mundial. Nossa tese é que esse objetivo tenha se constituído ao longo do próprio confronto, se impondo a forças muito diferentes em razão da própria lógica do confronto e, a partir desse momento, feito o papel de catalisador, oferecendo um ponto de encontro a forças até então relativamente dispersas. (DARDOT; LAVAL, 2012, p. 191-192)

Não há, assim, um princípio neoliberal que exija o fim da intervenção econômica e social do Estado. Ao contrário, como demonstrado na crise econômica eclodida em 2007-2008, foram demandadas dos Estados medidas para a salvação do mercado financeiro internacional. Robertson (2012) demonstra, por meio de análises acerca de documentos publicados pelo Banco Mundial, com foco nas propostas para a *educação*, que as diretrizes formuladas por essas instituições propulsoras do neoliberalismo são elaboradas de modo tático; isto é, apresentam aparentes balanços e avaliações das propostas neoliberais — a depender da profundidade da crise existente, do desgaste da imagem dessas agências na sociedade, dos processos de resistência locais — quando, na verdade, tais formulações representam reinvenções da própria intervenção neoliberal.

Refletindo, por exemplo, acerca do Relatório *Estratégia 2020 para a Educação*, formulado pelo Banco Mundial e publicado em 2011 (WORLD BANK, 2011), no qual se afirma que o pior momento da crise já havia sido superado, são feitas propostas sobre a elaboração da gestão da educação; se, aparentemente, o texto apresenta uma auto-crítica neoliberal sobre os problemas trazidos pelas falhas na regulação do sistema financeiro, na verdade sugere uma realocização e um protagonismo do setor privado na oferta educacional, por meio de parcerias entre os Estados e o setor privado,

E, enquanto aponta que "falhas na regulação fiscal estão no centro do fracasso financeiro" e que "um governo efetivo" é essencial, estão ausentes no relatório menções ao seu próprio papel em promover políticas que busquem limitar a regulação estatal. Em vez disso, o relatório convoca um papel expandido do Grupo BM fundamentando-se naquilo que chama de "modernização multilateral", e um papel central para o setor privado através de mecanismos como as PPPs [Parcerias Público-Privadas], com o fim de suprir as necessidades dos mais pobres. (ROBERTSON, 2012, p. 293)

Assim, para a autora, por meio desse relatório, seria possível destacar uma diretriz importante acerca da definição da atuação do setor privado na educação: mais que se beneficiar por intermédio das escolas particulares, ou mesmo das PPPs, o *Estratégia 2020 para a educação* "redefine o sentido de um sistema de educação para que agora inclua, e anexe, o setor privado [...] como ator-chave por *dentro*, e não por *fora*, do sistema de educação. (...) [Foi ampliado] o âmbito e a agenda do BM, em vez de restringi-lo." (ROBERTSON, 2012, p. 295, grifos da autora). Ou seja, a privatização deve ocorrer *por dentro* da educação, desde sua concepção.

Enquanto projeto político, o neoliberalismo requer, além da multiplicação dos ganhos na esfera do mercado, a formação de sujeitos que estejam convencidos de suas ideias, que defendam suas diretrizes como as "corretas", ou, no mínimo, as melhores possíveis. Ele precisa "ganhar corações e mentes" (HARVEY, 2008), pessoas convencidas de sua construção. Nesse sentido, para Boltanski e Chiapello (2012), a existência e a reprodução do capitalismo requerem, necessariamente, *justificações*; ou seja, a ameaça da miséria não seria, por si só, motivo suficiente para *engajar* os trabalhadores em um modo de produção que existe a partir de sua exploração. É necessário que haja convencimento nessa submissão, que ela não seja compreendida

como, de fato, *submissão*, ou que, apesar de tudo, ela seja considerada necessária pelos indivíduos.

Os autores destacam que, principalmente a partir dos anos de 1970, aumenta o número de empregos que demandam, dos trabalhadores, “la implicación del personal” (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2012, p. 41), ou seja, iniciativas próprias, sacrifícios individuais, consentidos livremente, com compromisso diante da tarefa a ser executada. Para que se seja alcançado tamanho entusiasmo, é fundamental a implementação de um poderoso arcabouço ideológico.

Essa armação ideológica ultrapassa argumentos que destacam, apenas, possíveis vantagens *individuais* a serem obtidas na manutenção do capitalismo; deve-se convencer que a reprodução do modo de produção capitalista acarreta, também, vantagens coletivas. Ou seja, como se o envolvimento dos sujeitos nos processos capitalistas contribuísse para uma produção benéfica a todos, como se favorecesse o *bem comum*. Assim, afirmam os autores, “llamamos espíritu del capitalismo a la ideología que justifica el compromiso con el capitalismo.” (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2012, p. 41, grifo dos autores). Em outras palavras, o espírito do capitalismo é

este conjunto de creencias asociadas al orden capitalista que contribuyen a justificar dicho orden y a mantener, legitimándolos, los modos de acción y las disposiciones que son coherentes con él. Estas justificaciones – ya sean generales o prácticas, locales o globales, expresadas en términos de virtud o en términos de justicia – posibilitan el cumplimiento de tareas más o menos penosas y, de forma más general, la adhesión a un estilo de vida favorable al orden capitalista. Podemos hablar, en este caso, de *ideología dominante* con la condición de que renunciemos a ver en ella un simple subterfugio de los dominantes para asegurarse el consitimiento de los dominados y de que reconozcamos que la mayoría de las partes implicadas, tanto los fuertes como los débiles, se apoyan en lo mismos esquemas para representarse el funcionamiento,

las ventajas y las servintumbres del orden en el cual se encuentran inmersos. (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2012, p. 46)

Esse conjunto de ideias compartilhadas, do capitalismo como único sistema possível, ou mesmo desejável, precisa ser aceito, pelas pessoas, como *evidente*. Isso é fundamental, uma vez que, como destaca Harvey, um pensamento só se torna dominante ao “propor um aparato conceitual que mobilize nossas sensações e nossos instintos, nossos valores e nossos desejos, [...]”. Se bem-sucedido, esse aparato conceitual [...] passa a ser tido por certo e livre de questionamento” (HARVEY, 2008, p. 15). Nesse sentido, para cumprir a tarefa de transmitir esses valores, de acordo com Boltanski e Chiapello (2012), a *educação* tem papel fundamental.

Discutindo características referentes ao neoliberalismo, Dardot e Laval (2012) afirmam que, nele, foi criada uma outra concepção de *mercado*. O mercado, nessa visão de mundo, passa a ser compreendido como um *processo subjetivo*, marcado pela dinâmica de movimento, de formação contínua dos indivíduos. Isto é, a dinâmica do mercado consistiria em um processo de criação autogerida, sem equilíbrio, sem igualar os sujeitos, e, assim, em uma relação de concorrência permanente, os indivíduos evoluíam e se transformariam. Portanto, para esse conjunto de ideias, devem ser criadas as melhores condições para a realização do livre-mercado, em defesa da manutenção desse movimento criador.

Ou seja, para os autores, o neoliberalismo é muito mais que, simplesmente, um conjunto de diretrizes acerca de como deveria funcionar as trocas econômicas de mercado. Ao contrário, envolve um amplo projeto de sociedade, de transformação dos sujeitos e de sua concepção de mundo, de criação de indivíduos *empreendedores*⁵⁸;

58 De acordo com os autores, um empreendedor é “um ser dotado de espírito comercial, à procura de qualquer oportunidade de lucro que se apresente e ele possa aproveitar, graças às informações que ele tem e os outros não. Ele se

a concorrência empresarial passa a ser considerada a forma geral da sociedade, o ideal de conduta humana. Assim, o neoliberalismo

exige uma política que vai muito além dos mercados de bens e serviços e diz respeito à totalidade da ação humana. [...] visa a introduzir, restabelecer ou sustentar dimensões de rivalidade na ação e, mais fundamentalmente, moldar os sujeitos para torná-los empreendedores que saibam aproveitar as oportunidades de lucro e estejam dispostos a entrar no processo permanente da concorrência (DARDOT; LAVAL, 2012, p. 136).

Dessa maneira, para os autores, a racionalidade neoliberal exige, também, uma mudança de comportamento dos indivíduos. Nesse sentido, foram utilizados mecanismos de *disciplina*, ou seja, “sistemas de coação, tanto econômicos quanto sociais, cuja função era obrigar os indivíduos a governar a si mesmos sob a pressão da competição, segundo os princípios do cálculo maximizador e da lógica de valorização de capital” (DARDOT; LAVAL, 2012, p. 193). Nesse sentido, afirmam os autores, uma das consequências dessa nova racionalidade, da competição constante entre indivíduos, compreendidos como agentes econômicos em concorrência, movidos pela primazia do interesse, é o enfraquecimento dos laços de solidariedade coletivos. As transformações, aqui, são propostas para todas as esferas da vida:

também das divisões do trabalho, das relações sociais, da promoção do bem-estar social, das combinações de tecnologia, dos modos de vida e de pensamento, das atividades reprodutivas, das formas de ligação à terra e dos hábitos do coração. Na medida em que julga a troca de mercado “uma ética em si capaz de servir de guia a toda ação humana, e que substitui todas as crenças

define unicamente por sua intervenção específica na circulação de bens.” (DARDOT; LAVAL, p. 145, 2012).

éticas antes sustentadas”, o neoliberalismo enfatiza a significação das relações contratuais no mercado (HARVEY, 2008, p. 13).

Portanto, para além dos enormes ganhos disponíveis aos agentes de mercado, ao venderem serviços que abrangem populações inteiras, a *educação/escola pública* tem, ainda, uma questão especial: ela é parte fundamental da formação social da grande maioria das pessoas. Ou seja, as concepções de mundo presentes e defendidas, conscientemente ou não, na *escola pública* — para além dos conteúdos existentes nos componentes curriculares — são essenciais para a defesa de um determinado modelo de sociedade.

Décio Saes (2005, 2007) realizou diversas contribuições nesse sentido. Conforme afirma o autor, a escola pública é central para a difusão do chamado *Mito da escola única*, instrumento ideológico de valorização econômica e social da classe média. Esse mito é importante porque carrega a ideia de que, a partir de uma escola comum, pública, acessível a todas as classes sociais, todos os indivíduos teriam as mesmas oportunidades de sucesso profissional. Assim, atingir ou não o “sucesso profissional” caberia, em última instância, ao mérito pessoal:

A Escola Única pode ser definida como o ideal educacional [...] consistente em promover a coexistência, dentro de um mesmo espaço escolar, entre as diferentes classes sociais (burguesia, classe média, trabalhadores manuais), com vistas a ministrarlhes um ensino igual e a proporcionar-lhes iguais oportunidades de sucesso profissional, não obstante as diferenças de aptidão individual (que acabarão tendo influência na definição do destino profissional de cada um). A instauração do ensino elementar público, obrigatório e gratuito - e não, do ensino privado, facultativo e pago - é a via institucional fundamental para a difusão social do Mito da Escola única pelo fato de que dificilmente um sistema de escolas particulares poderia, ainda que rigorosamente

regulamentado e controlado pelo Estado capitalista, difundir socialmente a impressão de que um mesmo ensino é ministrado a todas as classes sociais e de que tal ensino está propiciando iguais oportunidades de sucesso profissional a todos, independentemente de sua condição de classe (SAES, 2005, p. 103-104).

Assim, de acordo com Saes (2005), ainda que a *Escola única* seja apenas uma aparência — afinal, há, na realidade, diferentes projetos de educação e redes de escolarização para diferentes classes sociais —, ela traz consequências concretas: estabelece-se uma propaganda de que seria possível a ascensão social, em uma disputa realizada, nas mesmas condições, independentemente da classe social de origem do estudante⁵⁹. Dessa forma, a defesa de uma escola pública, gratuita, obrigatória não representa oposição à manutenção da sociedade capitalista, pois

Como nesse espaço institucional coexistem todas as classes sociais (classe capitalista, classe média, classes trabalhadoras manuais), ele se torna o lugar de uma competição ilusória entre capacidades individuais, cuja função ideológica é sugerir que aqueles indivíduos situados no topo da hierarquia do trabalho lá se encontram por terem provado, no plano da vida escolar (exames, provas, testes etc.), serem mais capazes que os indivíduos situados na base da hierarquia do trabalho. Essa competição é ilusória, pois os recursos culturais com que contam os competidores (classe média, classes trabalhadoras manuais) são, desde o início da vida

59 E, assim, pode-se perceber como o mito da *Escola única* se relaciona com “ [...] a ideologia orgânica da classe média: este grupo precisa provar ao conjunto da sociedade, e mais especificamente à classe capitalista, que os detentores dos postos de trabalhador não-manual, dentro da divisão capitalista do trabalho, ocupam esses lugares por terem provado - na vida escolar, em provas, em concursos etc. - que são os mais competentes para tanto.” (SAES, 2005, p. 105).

escolar, desiguais; e vão dar origem portanto a diferentes padrões de desempenho escolar, bem como a diferentes trajetórias escolares (curta, longa) (SAES, 2005, p. 107-108).

Dessa forma, na escola, destacam-se os estudantes com melhores resultados, mas sem descrever os distintos processos de acúmulo de capital cultural, originados fora do espaço escolar; assim, reproduz-se a ideologia do mérito individual. Saes sublinha que é essencial a “difusão social da ideia de que a educação, na sociedade capitalista, está aberta a todos [...]”; e de que, nas atividades escolares, leva-se fundamentalmente em conta o mérito dos dois termos da relação pedagógica: o professor e o aluno [...]” (SAES, 2005, p. 109-110).

Considerando essas reflexões, destaca-se, aqui, a importância de debates que envolvem questões como *concepção de educação, currículo, trabalho docente, educação para o trabalho, gestão de escola*, entre outros elementos presentes na constituição da *escola pública*. O projeto de classe implementado na educação, a partir das instituições do Estado (e dos representantes que ocupam, nele, posições estratégicas), a ser defendido e levado a cabo na educação pública, tem consequências profundas na formação não somente de estudantes dessa rede de ensino, mas do conjunto da sociedade.

É a partir desses marcos — da diversidade de táticas aplicadas pelo mercado e seus agentes para a entrada e o controle dos serviços públicos; da profunda relação entre o Estado e as diretrizes neoliberais; da compreensão do neoliberalismo como projeto político, de defesa de uma concepção de mundo neoliberal; da necessidade da formação de sujeitos para a defesa e reprodução desse projeto; e da escola pública como espaço fundamental de formação, mais do que técnica, político-ideológica —, que será iniciada a análise sobre as medidas destacadas, algumas já em fase de implementação, na educação pública brasileira.

REFORMAS EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS NO BRASIL E O EXEMPLO PAULISTA

Como afirmado anteriormente, este artigo tem como objetivo apontar alguns elementos de cunho neoliberal, privatizantes, e ideologicamente conservadores, em projetos de lei sobre a educação no Brasil, com destaque à Reforma do Ensino Médio, à Nova BNCC, ao ESP e, no estado de São Paulo, ao PECSP – e, mais especificamente, a um importante documento que sintetiza seus fundamentos políticos, econômicos e ideológicos, o “A transformação da qualidade da educação básica pública no Brasil” (CASA DO SABER *et al.*, 2010).

Partindo da proposta de maior abrangência, e já aprovada a nível nacional, a Nova BNCC, antes de se discutir parte das polêmicas que a tem envolvido, é necessária, inclusive para a compreensão dessas polêmicas, uma contextualização acerca do momento de sua aprovação.

A Nova BNCC foi homologada em 14 de dezembro de 2018, pelo então ministro da Educação Rossieli Soares, em um dos últimos atos do governo Michel Temer (iniciado em 2016, após golpe sofrido pelo governo de Dilma Rousseff). Antes da aprovação da medida, porém, há outras ações daquele governo que devem ser destacadas e que envolvem, diretamente, questões referentes à educação (mas não só), como a Medida Provisória 746/2016⁶⁰, que instituiu, por *decreto* — ou seja sem diálogo real com os movimentos sociais do

60 É importante frisar que, para Ferretti (2018), a Reforma do Ensino Médio, de 2016, pode ser considerada parte de um processo com início em 2013, a partir de um projeto de lei (PL 6840/2013) que terá elementos importantes retomados nas posteriores reformas educacionais, como no caso dos *percursos formativos*, e que demonstrou uma atuação incisiva de setores da chamada sociedade civil, no caso, o empresariado brasileiro, pressionando o Ministério da Educação, nos governos PT, para a imposição dos seus interesses. Para um debate mais aprofundado na temática, ver Ferretti (2016).

país —, a Reforma do Ensino Médio — operacionalizada pela Nova BNCC (CNTE, 2017).

Cabe destacar que, no mesmo ano da imposição da Reforma do Ensino Médio, o governo Temer já tinha realizado outras medidas de profundo impacto social⁶¹, como:

A proposição da reforma por meio da medida provisória pode sugerir, aos que não têm acompanhado as discussões sobre a educação nacional mais de perto, que se tratou de uma ação intempestiva do atual governo autoritário. Cabe lembrar que a MP 746 que institui, num primeiro momento, a reforma do Ensino Médio constituiu-se na segunda medida de impacto adotada pelo governo Temer. A primeira foi a proposta de Emenda Constitucional 241, posteriormente Projeto de Lei 55/2016 e, finalmente, PEC 95, por meio da qual foi instituído o Novo Regime Fiscal que estabeleceu severas restrições às despesas primárias do país por vinte anos, a partir de 2017 (FERRETTI, 2018, p. 25).

A PEC 95, destacada pelo autor, chamada por apoiadores de “PEC de teto de gastos” e pelos movimentos sociais críticos de “PEC do fim do mundo”, determina, entre outras questões, em nome da disciplina fiscal, que os governos congelem seus investimentos em

61 Outra medida que trouxe diversas críticas ao governo, mas que não será, nos limites do artigo, discutida, foi a Lei n° 13.467/17, a “Reforma Trabalhista”, que altera pontos fundamentais das relações de trabalho no Brasil, envolvendo questões como a estabilidade no trabalho, as terceirizações, as férias, a jornada de trabalho etc.

áreas sociais⁶². Assim, diversas críticas⁶³ destacam a impossibilidade de melhorias na oferta, ou da realização de reformas de grande profundidade, em serviços públicos, como saúde e educação.

Mesmo com essa limitação orçamentária, o governo Temer aprovou a Reforma do Ensino Médio, que implica algumas formas de flexibilização na educação: “por tempo de duração do dia escolar (integral ou não), por estado e por oferta de itinerários formativos” (FERRETTI, 2018, p. 29), ou seja: os itinerários formativos⁶⁴ (IF, a parte eletiva do currículo) devem ser adaptados, a depender dos arranjos e escolhas realizadas pelos estados, desobrigando as unidades escolares de oferecerem todos os IF⁶⁵. Assim, percebe-se uma contradição importante, uma vez que, se, no discurso oficial, os estudantes teriam autonomia para escolherem os itinerários formativos com que melhor se identificassem, concretamente, será possível, no máximo, a escolha entre as restritas opções disponibilizadas pelo sistema público de ensino estadual — nos marcos de uma legislação que restringe a possibilidade de investimentos na educação pública, e suas possíveis transformações.

62 “Nessa regra, os gastos federais, menos o pagamento de juros sobre a dívida pública, ficarão limitados a um teto definido pelo montante gasto do ano anterior reajustados pela inflação acumulada, medida pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA). Em síntese, o Novo Regime Fiscal implica um congelamento real das despesas totais do Governo Federal que pressupõe uma redução do gasto público relativamente ao Produto Interno Bruto (PIB) e ao número de habitantes. Ou seja, de acordo com a regra proposta, os gastos públicos não vão acompanhar o crescimento da renda e da população” (ROSSI; DWECK, 2016, p. 1).

63 Por exemplo, ver Rossi e Dweck (2016); Ferretti (2016, 2018); Mariano (2017) etc.

64 Os itinerários formativos previstos são: i. Linguagens e suas tecnologias; ii. Matemática e suas tecnologias; iii. Ciências da natureza e suas tecnologias; iv. Ciências humanas e sociais aplicadas; v. Formação técnica e profissional.

65 No projeto aprovado no estado de São Paulo em 2020 (SEDUC, 2020), por exemplo, as escolas são obrigadas a fornecer apenas dois itinerários formativos.

Há, nesse sentido, uma importante pressão, de ordem política e econômica, sobre a oferta dos itinerários formativos:

Não deve ser descartada a possibilidade, em face do atual contexto econômico e político do país, de que seja limitada a referida flexibilização dos itinerários formativos pelos estados, na medida em que, de acordo com o espírito da Lei, os Conselhos Estaduais de Educação de cada ente possam ser, de certa forma, pressionados para oferecer prioritariamente, ou em maior número, itinerários formativos mais afinados com a perspectiva dos interesses econômicos, quais sejam, os referentes às áreas das Ciências Naturais, Matemática e Linguagens e Educação Profissional. (FERRETTI, 2018, p. 29)

Uma das principais apreensões, demonstrada em estudos acerca da reforma, bem como por movimentos sociais, passa também pela questão do fim da obrigatoriedade de componentes curriculares (e seus efeitos, tanto no que diz respeito à qualidade quanto às possibilidades de desemprego em massa entre profissionais da educação). Desse modo, na reforma, são obrigatórios, somente, *estudos e práticas* acerca dessas áreas do conhecimento; dessa forma, por exemplo, nas escolas, as matérias hoje existentes — disciplinas como Física, Química, Artes, Filosofia, Sociologia, Biologia, Educação Física etc. — poderão ser “dissolvidas” em outras disciplinas, ou em projetos interdisciplinares (FERRETTI, 2018). Ou seja, discute-se, aqui, a redução do total de disciplinas, o que tem efeitos diretos sobre o emprego dos profissionais da educação⁶⁶. Cabe destacar, ainda, que,

66 Ainda sobre as questões referentes ao trabalho docente, uma das principais polêmicas surgidas com a Reforma do Ensino Médio diz respeito aos professores com “notório saber”, ou seja, que possam ministrar aulas sem a formação acadêmica específica na área. Para maiores informações, ver Souza (2015).

nesse *novo* Ensino Médio, há a possibilidade de até 30% da carga horária do curso ser feita a distância⁶⁷.

Além disso, e, destacando outras possibilidades de privatização, a partir dos currículos flexíveis, e, em especial, no que diz respeito à formação técnico-profissional, presente na proposta do novo Ensino Médio, há uma possibilidade enorme de intervenção do setor privado, através de estabelecimento de convênios entre a rede pública de ensino e tais instituições, que se responsabilizariam, então, pela oferta de parcela importante do currículo escolar⁶⁸ (CNTE, 2017). Passos significativos, nesse sentido, já podem ser percebidos na construção do Currículo Paulista Etapa Ensino Médio — a reforma feita no estado de São Paulo, aprovada em 2020, tornando o estado o pioneiro na adequação das diretrizes curriculares⁶⁹.

As relações com o mercado, nesse projeto de educação, são tão viscerais que o Conselho Nacional de Educação publicou um polêmico

67 BOLDRINI, A. MEC homologa diretrizes que permitem 30% do Ensino Médio a distância. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 28 nov. 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/11/mec-homologa-diretrizes-que-permitem-30-do-ensino-medio-a-distancia.shtml> Acesso em: 22 abr. 2020.

68 Para destacar exemplos de possibilidades destes convênios, “(...) o formato de organização curricular da parte flexível expõe sem constrangimentos a premissa privatista, mercantilista e terceirizada da antirreforma, a ponto de considerar para a composição do currículo escolar quaisquer diplomas de cursos técnicos ou de aprendizagem privados (ex: Sistema S), previstos na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) e no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (inclusive os experimentais que possam ser incluídos no Catálogo no prazo de três anos). Dessa forma, os cursos de qualificação profissional (ex: Pronatec) passam a fazer parte do currículo do ensino médio (na forma de itinerários formativos), reforçando a tese de terminalidade dos estudos para muitos jovens nesta etapa escolar. Aliás, os estados poderão oferecer ou estabelecer convênios remunerados com o setor privado para dispor de mais de um itinerário formativo aos estudantes egressos do ensino médio.” (CNTE, 2018, p. 420).

69 Não será possível discorrer sobre este tema aqui. Para mais informações sobre a o Currículo Paulista Etapa Ensino Médio, ver Seduc (2020).

documento, em outubro de 2018, para consulta pública, no qual era ventilada a possibilidade de parte da carga horária do Ensino Médio poder ser descontada em atividades desenvolvidas, diretamente, no setor privado, como em “cursos de aprendizagem profissional”, ou mesmo em “trabalho voluntário”⁷⁰.

Assim, a Reforma do Ensino Médio e também a BNCC estão articuladas para a formação da força de trabalho, de acordo com as exigências do capitalismo neoliberal. Trata-se, aqui, da formação de trabalhadores envolvidos com o modo de produção. Por exemplo, a utilização da noção de *competências*, de base psicológica, está profundamente relacionada com a forma de trabalho toyotista, de modo que

o deslocamento do conceito de qualificação profissional, de base principalmente sociológica e adequado à forma de organização da produção e da gerência de caráter taylorista-fordista, para a noção de competência, de base predominantemente psicológica e mais compatível com a forma toyotista [...]. É sobre tal noção que se estruturam, do ponto de vista formativo, tanto a BNCC quanto a reforma do Ensino Médio, visando não apenas as competências cognitivas, mas também as socioemocionais, de modo a

70 Este documento coloca, na página 11, que, “XIII – as atividades realizadas pelos estudantes, consideradas parte da carga horária do ensino médio, podem ser aulas, cursos, estágios, oficinas, trabalho supervisionado, atividades de extensão, pesquisa de campo, iniciação científica, aprendizagem profissional, participação em trabalhos voluntários, contribuições para comunidade e atividades pedagógicas orientadas pelos docentes, entre outras; assim como podem ser realizadas na forma presencial – mediada ou não por tecnologia – ou a distância, inclusive mediante regime de parceria com instituições previamente credenciadas pelo sistema de ensino.

a) as referidas atividades devem ter carga horária específica de acordo com critérios previamente definidos pela instituição ou rede de ensino e podem ser contabilizadas como certificações complementares e constar do histórico escolar do estudante.”. Para mais detalhes, ver Brasil (2018).

garantir a constituição da sociabilidade da força de trabalho adaptada às novas demandas do capital, seja no âmbito da produção, seja no dos serviços. (FERRETTI, 2018, p. 32-33)

A Nova BNCC, em diversos momentos, destaca a concepção de *juventudes*, no sentido de demonstrar o respeito à diversidade, de diversas ordens (condição econômica, racial, gênero, orientação sexual etc.). Para Ferretti (2018), é necessário compreender a complexidade da temática das diferentes juventudes, principal público que frequenta a escola, e um debate de tamanha profundidade *não* foi devidamente abordado nestes projetos de lei. Ainda que se pretenda, em tese, respeitar e formular propostas acerca dessa diversidade, as reformas destacadas não oferecem saídas concretas para lidar com esta questão. Com isso, ao propor possíveis soluções,

o faz a partir tão somente da perspectiva do desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, conferindo pouca atenção à produção social dos diferentes jovens e às condições objetivas em que funcionam as escolas das redes públicas de ensino, como se as limitações que determinaram tal produção e que continuam presentes nas escolas pudessem ser superadas por meio do currículo flexibilizado e do uso de metodologias, equipamentos digitais e matérias didáticas que estimulem o protagonismo dos alunos. Atuando ao largo de políticas sociais que confirmam atenção principalmente aos setores mais empobrecidos, o governo que institui a reforma atua, relativamente a tais políticas, em sentido oposto, podendo, com isso, fortalecer as desigualdades existentes ao invés de contribuir para debelá-las. (FERRETTI, 2008, p. 32)

Assim, longe de um debate que perpassasse questões históricas, políticas, econômicas e sociais, a resposta ao desafio da diversidade, proposta nesses projetos, parece estar localizada em elementos

técnicos, de maior disponibilização e utilização de recursos tecnológicos, de adequação de currículos flexibilizados etc. Dessa forma, afastando da discussão as políticas sociais, e considerando a profunda desigualdade social do país, pode-se, por fim, agravar ainda mais essas desigualdades (FERRETTI, 2018).

Nesse ponto, sobre a discussão acerca da diversidade da juventude — ou das juventudes —, um debate que tem se destacado, em especial se consideradas as demandas levadas a cabo pelos setores conservadores da sociedade, envolve o projeto de lei Escola Sem Partido (ESP). É importante frisar que esse projeto de lei foi encaminhado por uma organização autodenominada Escola Sem Partido. Esse movimento procura, em sua proposta, criminalizar aquilo que chamam de “assédio ideológico”, cometido por docentes nas redes de ensino. O ESP

considera doutrinação toda forma de manifestação, de informação e de discussão que questione ou se contraponha criticamente não apenas à formação econômica capitalista, como também, e principalmente, a toda forma de questionamento à sociabilidade derivada desse modo de produção, submetendo à crítica os valores que a orientam. Sob a aparente capa da neutralidade, defende tais valores com o argumento de que, afinal, são esses que sustentam tal sociedade e que embasam o sistema de deveres e direitos deles derivados (ainda que esse sistema seja constantemente subvertido pelas desigualdades geradas por essa mesma sociedade). (FERRETTI, 2018, p. 36)

Assim, o ESP disputa o projeto de educação a ser implementado no país, como em discussões que envolvem, por exemplo, o que deve ou não ser discutido pelo currículo. Isto é, questões políticas, raciais, de gênero, sexualidade etc. são taxadas como “doutrinação ideológica”, ou “ideologia de gênero”, tendo que ser, dessa forma, banidas do ambiente escolar (PERONI; CAETANO; LIMA, 2017).

Ainda que as primeiras articulações do ESP datem de 2004, desde 2014 tem-se percebido um crescimento de suas atividades e inserção social, quando se formalizam as propostas de lei no Poder Legislativo, em municípios, estados e a nível federal. Sua proposta se funda na censura, no silenciamento de docentes, na naturalização das desigualdades sociais, e, assim, defende uma formação escolar acrítica em relação à ordem social vigente (PERONI; CAETANO; LIMA, 2017; FERRETTI, 2018).

Deve-se destacar, ainda, que o conservadorismo, o autoritarismo e o neoliberalismo nunca foram excludentes. Harvey (2008) destaca como as primeiras (mas não só) experiências neoliberais se deram em regimes políticos absolutamente totalitários — como o de Pinochet, no Chile — e relembra que, para o neoliberalismo, entre uma democracia que interfere na liberdade de mercado e uma ditadura que dá melhores condições ao livre funcionamento deste, o capital opta pela segunda opção. Quanto ao ESP, suas pautas podem atender interesses do mercado — ao exigir o fim de práticas que possam ser questionadoras ou transgressoras da ordem nas escolas, ou mesmo debates que envolvam valores sociais e defendam a diversidade, a participação política etc. —, ainda mais ao se considerar uma realidade de crise econômica, aumento do desemprego, aumento e estímulo da competição e da individualidade, que pode exigir medidas de grande repressão para manutenção da ordem social; bem como aos discursos de grupos conservadores, que afirmam estarem engajados na defesa dos valores morais tradicionais, que podem ser “subvertidos” pelos professores (PERONI; CAETANO; LIMA, 2017).

Ainda que o ESP não tenha sido aprovado pelo Congresso Nacional, alguns municípios já incorporaram em suas legislações as diretrizes defendidas pelo movimento⁷¹. Além disso, mesmo que não seja, ainda, lei nacional, é crescente, nas escolas, os registros de

71 ANNUNCIATO, P. Menor do que parece. **Nova escola**. São Paulo. Edição 311, 13 de abril de 2018. Disponível em: <https://novaescola.org>.

violência e perseguição contra professores⁷², o que mostra a capilaridade dessa discussão na sociedade brasileira.

Ainda que o ESP venha sofrendo revezes legais, seguem sendo constantes as tentativas de aprovação de políticas inspiradas no ESP. Em um exemplo recente, de agosto de 2020, o Superior Tribunal Federal considerou inconstitucional um projeto de baseado no ESP no estado de Alagoas, o “Escola Livre”, que contava com apoio do ex-presidente Bolsonaro⁷³.

Outro exemplo que comprova o acirramento dessas tensões, que invadem o ambiente escolar e buscam coagir profissionais do magistério, é o caso de um processo disciplinar aberto contra uma professora na cidade de Vinhedo (SP), em fevereiro de 2020. A docente, que preparava uma atividade sobre o Dia Internacional das Mulheres, foi filmada por uma aluna. A docente foi denunciada à Secretaria da Educação, acusada de falar sobre “ideologia de gênero”, e o vídeo foi exposto na página do Movimento Brasil Livre (MBL) e compartilhado por vereadores locais⁷⁴.

[br/conteudo/11636/escola-sem-partido-menor-do-que-parece](https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/08/casos-de-agressao-a-professores-crescem-189-no-estado-de-sao-paulo.shtml) Acesso em: 20 ago. 2020.

72 CAVALCANTI, T. Casos de agressão a professores crescem 189% no estado de São Paulo. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 2 ago. 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/08/casos-de-agressao-a-professores-crescem-189-no-estado-de-sao-paulo.shtml> Acesso em: 12 out. 2020.

73 OLIVEIRA, M.; AMORIM, F. STF decide que lei inspirada no Escola sem Partido é inconstitucional. **Uol**, Brasília/São Paulo, 21 ago. 2020. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2020/08/21/stf-tem-maioria-contra-lei-de-alagoas-inspirada-no-escola-sem-partido.htm> Acesso em: 12 out. 2020.

74 BETIM, F. Professora de inglês sofre processo disciplinar por falar sobre feminismo em cidade berço do MBL. **El País**, São Paulo, 17 fev. 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-02-17/professora-de-ingles-sofre-processo-disciplinar-por-falar-sobre-feminismo-em-cidade-berco-do-mbl.html> Acesso em: 12 out. 2020.

Cabe destacar, ainda, que esta não é uma discussão restrita ao Brasil; no cenário internacional, diversos grupos de direita e extrema-direita têm buscado impor suas pautas por meio da exposição e intimidação de docentes e da instituição escolar⁷⁵.

Nesse contexto, relacionando o avanço do setor privado na elaboração das políticas públicas, em uma relação de ganhos assegurados pela estrutura do Estado, envolvendo, se necessário, repressão, cabe a discussão sobre um exemplo de política educacional regional, o Programa Educação Compromisso de São Paulo.

O PECSP foi instituído pelo Decreto nº 57.571 de 2 de dezembro de 2011, e é considerado, para importante parte da bibliografia, a principal política educacional do período (GOMIDE, 2019). Ele formalizou e legitimou o estabelecimento de parcerias entre a Secretaria da Educação do estado de São Paulo e as organizações privadas que compõem o programa – com destaque à Associação Parceiros da Educação, que reúne, em seu Conselho Consultivo, representantes de instituições como o Itaú BBA, Bank of America, Fundação Bradesco, BTG Pactual).

Entre as propostas encaminhadas às escolas, estão sugestões à mudança de postura de professores em suas aulas, o incentivo à adoção de práticas pedagógicas nas escolas, a defesa do maior protagonismo dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem nas escolas etc. O então governador do estado, no período, Geraldo Alckmin, teceu agradecimentos públicos à ONG Parceiros da Educação⁷⁶,

75 ÁLVAREZ, P. A ofensiva da extrema direita na Espanha para inibir educação sexual nas escolas. **El País**, São Paulo, 22 jan. 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/sociedade/2020-01-22/a-ofensiva-da-extrema-direita-na-espanha-para-inibir-educacao-sexual-nas-escolas.html> Acesso em: 11 out. 2020.

76 ALCKMIN anuncia programa de gestão focada em resultado nas escolas estaduais da capital. **Portal oficial do Governo do Estado de São Paulo**, São Paulo, 3 ago. 2017. Disponível em: <http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/educacao-lanca-programa-para-gestao-de-escolas-com-participacao-da-comunidade/> Acesso em: 19 set. 2020.

pelo auxílio na elaboração e implementação do programa – decisivo na elaboração de políticas educacionais na rede estadual, como o Programa de Ensino Integral e o Método de Melhoria de Resultados⁷⁷.

Nessa relação com o governo do estado, o Programa Educação Compromisso de São Paulo se apoia em um documento que sintetiza propostas para a elaboração de políticas públicas chamado “A transformação da qualidade da educação básica no Brasil”. Assinado por diversas organizações dessa sociedade civil, ele sistematiza algumas diretrizes importantes defendidas por esses agentes privados.

O texto expressa como esse setor localiza os problemas, e as possíveis soluções, para a educação pública. Após destacar que a população não reconhece a baixa qualidade do ensino público ofertado, ele afirma que a “**qualificação dos professores é o fator que mais influencia na capacidade dos alunos de aprenderem**. Educar depende, em altíssimo grau, do comprometimento, da competência e da dedicação dos recursos humanos envolvidos.” (CASA DO SABER *et al.*, 2010, p. 5, grifos no original). Assim, um dos fatores que precisa de atenção especial é o quadro docente.

Para melhorar a qualidade do trabalho docente, a proposta passa pela alteração dos currículos no Ensino Superior, que estariam defasados e excessivamente centrados em questões “ideológicas” e “teorias abstratas” (CASA DO SABER *et al.*, 2010, p. 7). Cabe destacar, o documento afirma que um dos maiores obstáculos ao aprimoramento dos professores seria a *estabilidade* da profissão, uma vez que “a carreira existente dos professores concursados, que assegura estabilidade

77 O PECSP acabou se mostrando tão decisivo que, como afirmam estudos, acabou por redefinir as relações entre setor privado e educação pública no país, o que pode ser percebido a partir de: “1) a incorporação da APE na estrutura de governança da educação pública; 2) a porosidade entre políticas educacionais e a mobilidade da APE para além do escopo inicial da parceria; e 3) a atuação da APE na ampliação da rede de governança, atuando como boundary spanner¹³¹ e facilitando a entrada de outras organizações privadas.” (CÁSSIO *et alli*, 2020, p. 1).

empregatícia e desfavorece a meritocracia, tem se mostrado uma enorme barreira para a melhoria da qualidade do corpo docente” (CASA DO SABER *et al.*, 2010, p. 5).

Assim, de acordo com a argumentação das organizações, a estabilidade do trabalho impediria o desenvolvimento da meritocracia, e, assim, professores não seriam estimulados a melhorarem e atualizarem suas práticas pedagógicas. Portanto, uma solução possível, destacada no texto, seria a contratação de professores a partir da flexibilização dos vínculos trabalhistas. Junto ao ataque à estabilidade, o texto defende medidas punitivistas, como o atrelamento de promoções ou demissões a resultados obtidos em avaliações periódicas; a estrutura de punições seria vertical: as metas a serem atingidas seriam estabelecidas pela secretaria de educação do estado, que cobraria das diretorias de ensino regionais, que exigiriam das direções da escola resultados, que, por sua vez, teriam a obrigação de ajustar a conduta dos professores (CASA DO SABER *et al.*, 2010).

Além disso, deve-se frisar, a ideia de que os currículos discutem questões *abstratas demais*, ou *ideológicas*, liga-se ao ponto discutido anteriormente, da aparência da defesa de uma educação *neutra*, mas que, na verdade, busca combater elementos de reflexão e questionamento acerca da realidade social, em defesa de leituras que evitem fomentar o conflito social, naturalizando as desigualdades sociais, sob aparência de uma discussão *técnica*.

Por fim, e, coerente com a linha defendida ao longo do documento, são elaboradas propostas sobre a gestão escolar, como, nas escolas públicas, com financiamento público, ser feita por ONGs, com ou sem fins lucrativos. Nesse caso, a concepção de educação *pública* está ligada à gratuidade do serviço ao público, ainda que essas verbas estejam sendo repassadas ao setor privado. De acordo com o documento, a gestão privada dos recursos públicos, ou mesmo com o repasse de verbas públicas escolas particulares (que, assim, abriam vagas para estudantes usuários do sistema público), é capaz de gerar, entre as escolas, uma “concorrência construtiva” (CASA DO

SABER *et al.*, 2010, p. 14), alavancando os resultados da educação. O texto ainda indica elementos sobre caminhos desejáveis em uma reforma do Ensino Médio, envolvendo redução de disciplinas obrigatórias, maior ligação com o ensino profissionalizante e o mercado de trabalho, além do fomento a disciplinas como “Empreendedorismo”.

RELAÇÕES E CONCLUSÕES

Neste artigo, foi buscado estabelecer algumas relações entre o processo de privatização da educação, ocorrendo atualmente no Brasil, a partir de exemplos que envolvem projetos de leis — ainda em discussão ou em fase de implementação —, com o aumento da capacidade de pressão política por parte de setores que carregam discursos conservadores. Foram destacadas, pontualmente, questões presentes na Reforma do Ensino Médio, a Nova BNCC, o ESP, e, a nível estadual, o PECSP, em São Paulo.

A partir da leitura dessas medidas, pode-se perceber que não há uma contradição fundamental entre o avanço neoliberal e a proliferação de visões de mundo conservadoras. O jargão “liberal na economia, conservador nos costumes”, inclusive, esteve insistentemente presente nos debates eleitorais brasileiros em 2018.

Considerando o arcabouço teórico mobilizado no início deste texto, pode-se elencar algumas discussões. O século XXI tem presenciado uma das maiores crises econômicas da história do capitalismo, eclodida no fim de 2007. O questionamento ao neoliberalismo como modelo hegemônico foi marcante no período, como destaca Robertson (2012), ao ponto de as próprias agências internacionais elaborarem reinvenções para a intervenção neoliberal, envolvendo, inclusive, uma participação diferenciada *do* e *no* Estado, a partir do setor privado — cabe lembrar, como afirma a autora, o neoliberalismo jamais representou uma evacuação completa em relação ao Estado.

Retomando contribuições de Boltanski e Chiapello (2012), em momentos de crise, o capitalismo precisa da elaboração de um novo

conjunto de ideias que justifiquem sua existência, que mobilize os indivíduos, para além das coerções, a defenderem e se envolverem em sua reprodução, uma renovação do “espírito do capitalismo”. Em diálogo com essas elaborações, foram retomados Dardot e Laval (2012), que, discutindo a razão de mundo neoliberal, destacam as relações de mercado como forma geral das relações sociais no capitalismo, enfocando, no neoliberalismo, o estímulo à multiplicação do sujeito empreendedor, cuja força motriz é o interesse próprio, em competição com os demais, e que, nessa concepção de mundo, a partir da dinâmica de competição permanente, seria possível perceber um movimento ascendente de criação e transformação dos indivíduos.

Para a propaganda das ideias e concepções de mundo, foram trazidas produções de Saes (2005, 2007), que destaca o espaço da escola, e, em especial, a escola pública, gratuita e universal, como espaço privilegiado de *reprodução social*, de valorização e divulgação dos princípios da sociedade vigente, enfocando, no caso, questões referentes à meritocracia.

Os projetos educacionais aqui discutidos, no caso brasileiro, dialogam profundamente com essas elaborações. Partindo, por exemplo, das proposições do ESP, percebe-se uma enorme preocupação em evitar que docentes utilizem o espaço da escola pública para a reflexão de pontos que possam vir a gerar questionamentos, por parte dos alunos, acerca de problemas, desequilíbrios e desigualdades sociais na realidade por eles vivida. Isto é, nas denúncias trazidas a público, ligadas ao ESP, discussões como a defesa de um currículo que incentive os estudantes ao empreendedorismo não aparecem como “doutrinação ideológica”, por menos neutra que seja essa pauta.

Na defesa do individualismo e da competição, como forma de encarar o mundo, defendido por todos os projetos de lei aqui expostos, ataca-se, necessariamente, a existência de organizações coletivas, de solidariedade, em especial na esfera do trabalho. O ESP, ainda, vai mais além, visando destruir relações de confiança nas escolas, nos laços entre professores e alunos (PERONI; CAETANO; LIMA, 2017).

A manutenção do modo de produção capitalista, em uma situação de crise econômica internacional, em um país periférico e desigual como o Brasil, requer justificativas que envolvam a necessidade da repressão para “consertar” desajustes e mobilizações contra a ordem estabelecida. Nesse sentido, esses projetos de educação, ao valorizarem a concorrência individual como modelo das relações sociais, e enfatizando discursos truculentos e conservadores na “defesa da moral e dos costumes”, têm papel fundamental na construção da ideia de que os problemas da estrutura social brasileira não teriam relação com o neoliberalismo, com o capitalismo, mas que seriam consequência de desvios de conduta particulares. Por exemplo: na sociedade, o problema estaria na inversão dos valores tradicionais; nas escolas, professores fariam discursos ideológicos contra a família; no trabalho, os índices atingidos não seriam bons o suficiente porque faltaria, por um lado, estímulos reais às melhorias e atualizações, e, por outro, haveria dificuldade para punir maus funcionários. Como disse o ex-presidente do país, “hoje em dia é muito difícil ser patrão no Brasil”⁷⁸.

Assim, pode-se afirmar que a existência desses projetos de educação demonstra que o modelo neoliberal está para além da entrega do bem público aos grupos privados. Sua análise deve compreender o movimento de relocalização do capital na elaboração de políticas públicas (ROBERTSON, 2012), a fim de, mais que assegurar ganhos financeiros imediatos, impor sua razão de mundo, suplantando compreensões de identifiquem o conflito social, que enfoquem e culpabilizem os indivíduos pela sua própria condição.

Para tal, essas políticas expressam o avanço de mecanismos de controle sobre o trabalho daquelas e daqueles que estão na linha de

78 MONTEIRO, L.; MONTEIRO, T. “Hoje em dia é muito difícil ser patrão no Brasil”, diz Bolsonaro. *Uol*, São Paulo, 4 dez. 2018. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/estadao-conteudo/2018/12/04/hoje-em-dia-e-muito-dificil-ser-patrao-no-brasil-nao-ha-duvida-diz-bolsonaro.htm> Acesso em: 19 ago. 2020.

frente na implementação da educação escolar: as professoras e professores. Portanto, como foi demonstrado ao longo deste artigo, o cerceamento das liberdades desses profissionais, de sua autonomia, bem como seu constrangimento e desvalorização, aparecem como peças centrais.

Dessa forma, conforme afirmado anteriormente, não há contradições entre o autoritarismo, o conservadorismo e o neoliberalismo. Inclusive, como se pode perceber, em determinadas conjunturas, estes são elementos complementares. O fim da história, porém, não está escrito; cabe refletir se, em caso de prolongamento da situação de crise, e agravamento das contradições sociais, até que ponto é possível manter equilibrada essa equação. Algumas importantes respostas vêm sendo dadas, fugindo desse *script*⁷⁹. É essencial manter a atenção nos próximos acontecimentos.

REFERÊNCIAS

BOLSTANSKI, L.; CHIAPELLO, E. **El nuevo espíritu del capitalismo**. Madrid: Akal, 2012.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**; elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. Ministério da educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: www.basenacional-comum.mec.gov.br Acesso em: 15 dez. 2018.

79 Como a onda de ocupações de escolas, por jovens secundaristas, ocorridas no Brasil, em 2015; ou a Greve Geral contra a Reforma da Previdência, efetivada em 2017.

CASA DO SABER *et al.* **A transformação da qualidade da educação básica no Brasil**. São Paulo, 2010. Disponível em: www.parceirosdaeducacao.org.br//application/assets/pdf/a-transformacao-da-qualidade.pdf Acesso em: 7 set 2020.

CÁSSIO, F.; AVELAR, M.; TRAVITSKI, R.; NOVAES; T. A. F. Heterarquização do Estado e a expansão das fronteiras da privatização da educação em São Paulo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 41, e241711, 2020.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). Consequências da BNCC e da reforma do ensino médio. **Retratos da escola**, Brasília, 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/901/pdf> Acesso em: 19 set. 2020.

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

FERRETTI, C. J. Reformulações do Ensino Médio. **Holos**, Natal, 2016. Disponível em: www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4988/1570 Acesso em: 7 out. 2020.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos avançados**, São Paulo, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v32n93/0103-4014-ea-32-93-0025.pdf> Acesso em: 12 out. 2020.

GOMIDE, D. C. **A política educacional para o Ensino Médio da Secretaria da Educação do estado de São Paulo e o alinhamento com o projeto neoliberal através de ciclos progressivos de adequação (1995-2018)** (Tese de doutorado). Campinas, FE/UNICAMP, 2019.

HARVEY, D. **O Neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

MARIANO, C. M. Emenda constitucional 95/2016 e o teto dos gastos públicos: Brasil de volta ao estado de exceção econômico e ao capitalismo do desastre. **Revista de Investigações Constitucionais**, Curitiba, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/rinc/article/view/50289/31682> Acesso em: 20 ago. 2020.

PERONI, V.; CAETANO, M. R.; LIMA, P. Reformas educacionais hoje: As implicações para a democracia. **Retratos da escola**, Brasília, 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/793/pdf> Acesso em: 10 out. 2020.

ROBERTSON, S. L. “Reconstruir o Mundo”: Neoliberalismo, a Transformação da Educação e da profissão (do) professor. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 9, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n9/n9a02.pdf> Acesso em: 10 jan. 2020.

ROBERTSON, S. L. A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, ago. 2012. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a03.pdf Acesso em: 12 jan. 2019.

ROSSI, P.; DWECK, E. Impacto do Novo Regime Fiscal na saúde e educação. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v32n12/1678-4464-csp-32-12-e00194316.pdf> Acesso em: 20 abr. 2020.

SAES, D. Classe média e escola capitalista. **Crítica Marxista**. Campinas: Cemarx, 2005.

SAES, D. A ideologia docente em “A reprodução”, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. **Educação & Linguagem**, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/129> Acesso em: 13 set. 2020.

SANTOS, V. C. M. A reforma do Ensino Médio e suas implicações no trabalho docente. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2017, Curitiba. **Anais [...]** Curitiba: [s.n.], 2017. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25064_12181.pdf Acesso em: 19 set. 2020.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO (SEDUC). **Currículo Paulista Etapa Ensino Médio**. EFAPE, São Paulo, 2020. Disponível em: http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/pdf/curriculo_paulista_26_07_2019.pdf Acesso em: 19 maio 2021.

WORLD BANK. **World Bank Group Education Strategy 2020**. Washington: The World Bank Group, 2011.

Sobre as práticas pedagógicas e o silenciamento, o medo e o discurso de ódio em relação aos/às professores/as

Leandro Eliel Pereira Moraes (Unicamp – Brasil)

Paula Renata Vianna Souza (Unicamp – Brasil)

A ofensiva das classes dominantes tem ocorrido em diversos países, implementando um projeto neoliberal, reacionário, conservador e fundamentalista de sociedade, como parte de um contexto mais amplo da atual crise do capitalismo. O sistema capitalista gera enormes desigualdades econômicas, sociais, educacionais e políticas, causadas por sua própria dinâmica e contradições inerentes, culminando em profundos conflitos sociais. As convulsões sociais ocorridas

recentemente, nos últimos anos, no Haiti, no Equador, no Chile e na Bolívia demonstram o esgotamento das políticas neoliberais. É, portanto, nesse contexto de crise internacional do capitalismo neoliberal que se insere o Movimento Escola sem Partido.

A incapacidade da elite brasileira de tolerar níveis crescentes de democracia e de melhoria nas condições de vida da classe trabalhadora é uma marca da história brasileira. O Golpe Militar de 1964 e o Golpe de 2016 expressam isso: a reação dos antigos detentores do poder político e dos setores economicamente dominantes de retomarem o poder por meio de golpes civis, militares e institucionais. O golpe parlamentar-institucional, perpetrado contra a presidenta Dilma Rousseff (PT), em 2016, foi apoiado pelas principais empresas midiáticas brasileiras, pelo judiciário, pelo parlamento e pelas forças armadas. Ato contínuo foi a prisão de Luís Inácio Lula da Silva, principal candidato às eleições de 2018, o que permitiu a esses setores a retomada do poder político, num ambiente de avanço dos valores conservadores e de medidas institucionais que retiraram direitos da classe trabalhadora. No Brasil, tais conflitos sociais estão sendo agravados pela pandemia da covid-19 e a atual crise sanitária.

É nesse contexto econômico, político e social que o projeto Escola sem Partido ganha cada vez mais projeção, inclusive como uma bandeira do programa de governo do ex-presidente **Jair Bolsonaro**. No artigo “Notas sobre ‘Escola sem partido’”⁸⁰, Minto; Rodrigues e Gonzalez afirmam que o ESP é mais uma tentativa de alinhamento do campo educacional aos interesses imediatos do capital:

A crise da educação atual se expressa num aprofundamento da histórica dualidade no ensino brasileiro (característico de toda sociedade de classes). Aliás, no ambiente histórico e cultural da chamada pós-modernidade, projetos como o ESP, que tem como

80 Artigo de apresentação do dossiê “Escola sem Partido”. Disponível em: <https://marxismo21.org/escola-sem-partido/> Acesso em: 14 nov. 2019.

eixo a descaracterização do ensino como lugar de socialização e de inserção no mundo pela via do conhecimento, configuram-se como expressão contemporânea da barbárie capitalista, que se torna ainda mais regressiva no contexto da crise. Estamos diante da tentativa de construir uma escola mais adequada aos propósitos dos ajustes estruturais demandados pela ordem capitalista global: do ataque aos direitos sociais à inviabilização da escola como locus da ciência e sua difusão, já que isso demanda justamente aquilo que o ESP quer interditar: o questionamento da realidade e de suas múltiplas dimensões (MINTO; RODRIGUES; GONZALEZ, 2016, s/p).

Portanto, considerando que o MESP e os projetos de lei a ele vinculados são parte de uma estratégia muito mais ampla de ataques neoliberais e conservadores à Ciência e à Educação em curso no país, faz-se premente compreender quem está por trás de sua fundação e disseminação de ideias, seu sentido político e ideológico, bem como avaliar os impactos deste movimento sobre a educação brasileira.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Realizamos, no Trabalho de Conclusão de Curso (2019), vasta revisão bibliográfica sobre o tema Escola sem Partido, que consistiu na leitura de livros, reportagens, artigos, dissertações e teses que abordam o tema sob a perspectiva dos impactos do MESP sobre as práticas pedagógicas e o silenciamento, o medo e o discurso de ódio em relação aos/às professores/as.

Participamos, entre 2017 e 2018, do Programa de Iniciação Científica do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares da Unifaj, que resultou na produção do artigo “Escola sem partido ou escola partida?”, momento inicial de produção de conhecimento acerca do tema “Projeto Escola sem Partido”. Uma vasta revisão bibliográfica sobre o tema nos permitiu adquirir maior compreensão sobre a relevância

das proposições do MESP⁸¹ e seus impactos na atual conjuntura educacional brasileira.

O intuito deste artigo é, portanto, apresentar os resultados, por meio de uma síntese, da extensa revisão bibliográfica realizada. Após esta introdução, apresentaremos os impactos do MESP sobre os docentes e sobre as práticas pedagógicas a partir da revisão crítica de diversos autores.

A GÊNESE DO PROJETO ESCOLA SEM PARTIDO E DE SEUS PROJETOS DE LEI

O Projeto Escola sem Partido (ESP) foi criado em 2004 e é de autoria de Miguel Francisco Urbano Nagib, advogado e procurador federal do estado de São Paulo. É Nagib quem coordena o ESP e quem fala publicamente em nome do movimento, demonstrando ampla autonomia na sua condução. Encontramos informações sobre o ESP no *site* escolasempartido.org⁸² e no Facebook⁸³.

As ideias defendidas pelos adeptos do Escola sem Partido são similares a de autores que compõem *think tanks* do liberalismo brasileiro, encontrando, portanto, respaldo em fóruns de defesa do liberalismo, como o Instituto Millenium (do qual Miguel Nagib já foi articulista), o Instituto Mises Brasil, o Instituto Liberal de Brasília, o Instituto de Estudos Empresariais (organizador do Fórum da Liberdade). Apoiam e divulgam ideias como a restrição da liberdade de ensinar e de aprender, a privatização da educação, a redução do

81 Para facilitar o entendimento, utilizaremos “ESP” para designar Escola sem Partido, “PESP” para designar Programa Escola sem Partido, “MESP” para designar o Movimento Escola sem Partido e “PL do ESP” para designar o Projeto de Lei do Escola sem Partido.

82 Disponível em: <http://escolasempartido.org> Acesso em: 28 mar. 2019.

83 Disponível em: <https://pt-br.facebook.com/escolasempartidooficial/> Acesso em: 28 mar. 2019.

controle e intervenção do Estado, a liberdade para a educação domiciliar (*homeschooling*). Portanto, é notória essa ampla rede de conexões ultraliberais que, embora não esteja abertamente vinculada ao MESP, está por trás de sua defesa e disseminação de ideias, quicá até de seu financiamento.

No campo “Deveres do Professor”, do *site escolasempartido.org*, asseveram que “ao lado da liberdade de ensinar está a liberdade de aprender, ambas asseguradas pelo art. 206 da Constituição Federal”. Sob o argumento da necessidade de conscientizar os alunos “contra a ação abusiva de professores militantes”, o *site* e os projetos de lei do ESP apresentam uma proposta de cartaz que deve ser afixado nas salas de aula, no qual elencam presumidos “deveres do professor” acerca de uma conduta supostamente neutra, de respeito às opiniões dos alunos, do direitos dos pais à educação moral dos filhos.

Miguel (2016), no artigo “Da ‘doutrinação marxista’ à ‘ideologia de gênero’ – Escola sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro”, enfatiza que o crescimento do MESP no debate público ocorre justamente quando ele conflui para outra bandeira da agenda conservadora, que é o combate à denominada “ideologia de gênero”. A discussão sobre os papéis de gênero, que inicialmente subsidiava o combate à homofobia e ao sexismo nas escolas, passou a ser combatida por grupos religiosos conservadores. “O MESP transferiu a discussão para um terreno aparentemente ‘moral’ (em contraposição ao ‘político’) e passou a enquadrá-la nos termos de uma disputa entre escolarização e autoridade da família sobre as crianças” (MIGUEL, 2016, p. 596).

Vale enfatizar que a primeira iniciativa de conversão do movimento em Projeto de Lei é fruto de uma solicitação de Flávio Bolsonaro, então deputado estadual no Rio de Janeiro (PP), a Miguel Nagib. O anteprojeto de Nagib serve como modelo para a criação de leis federais, estaduais e municipais sobre o Escola sem Partido, e atualmente projetos similares tramitam em diversos estados e municípios brasileiros.

CONTEXTO POLÍTICO, ECONÔMICO E SOCIAL E O MOVIMENTO ESP

Krawczyk e Zan (2019), no artigo “Juventude em risco ante o cerco conservador à escola pública”, salientam que, para compreendermos o crescente avanço do pensamento conservador no Brasil, especialmente após o golpe de 2016, momento em que houve acelerado desmonte de direitos e das políticas sociais construídas nos governos petistas e ascensão de grupos evangélicos ao poder, é necessário compreendermos o processo internacional de esvaziamento do poder político dos Estados nacionais e a transferência do poder para grandes grupos econômicos, hegemonizados pelo capital financeiro e pelos organismos internacionais que os representam.

As autoras afirmam que o PESP “busca tirar o poder não só da escola – o poder dos professores – na educação das novas gerações, mas também o poder do Estado sobre a escola pública” (2019, p. 20). Assim, partidos de extrema-direita e movimentos fundamentalistas unem-se em ataque à escola pública, no Brasil e em diversos países, promovendo a perseguição de professores e colocando em risco um convívio democrático e o direito e respeito à diversidade nas escolas. Segundo Krawczyk e Zan (2019), enquanto o ESP domina o debate educacional, as reais prioridades das escolas brasileiras e questões educacionais são ofuscadas e os docentes e o ensino são criminalizados. O resultado do processo regressivo das conquistas sociais adquiridas é a destruição dos espaços públicos e a apropriação da educação escolar por interesses particulares — ideológicos e econômicos.

No artigo “Reflexões sobre o movimento Escola sem Partido e seu avanço no campo das políticas educacionais brasileiras”, Colombo (2018) aponta como a atuação ampla e organizada do MESP, especialmente desde 2014, avançou no campo das políticas públicas. Os adeptos do ESP, atuando de maneira militante em portais da internet e redes sociais, bem como dentro de escolas, câmaras municipais, assembleias legislativas estaduais e no Senado, formam uma rede de

defensores do movimento, que ora está articulado com partidos e movimentos do campo da direita, ora está associado a grupos religiosos ultraconservadores. A autora ressalta o avanço, no campo das políticas públicas, de forças conservadoras e divergentes das pautas historicamente defendidas por movimentos sociais de trabalhadoras e trabalhadores da educação, como o direito à educação democrática, plural e laica, o direito à participação e organização política dos estudantes e profissionais da educação, dentre outras pautas democráticas.

Destarte, Colombo (2018) argumenta que o movimento é não apenas partidário, mas ideológico, dado que articula práticas e discursos na defesa de determinada concepção de escola: eficaz por mobilizar investimentos de mercado, mas ainda mais eficiente por silenciar divergências no espaço escolar, por criminalizar a criticidade e por formar trabalhadores e trabalhadoras amordaçados/as.

Jeferson Anibal Gonzalez e Michele Cristine da Cruz Costa, no artigo “Neoliberalismo, neoconservadorismo e educação: o movimento ‘Escola sem Partido’ para além do projeto de lei” (2018), salientam como o entendimento da educação como mercadoria e a defesa da neutralidade do trabalho pedagógico são bandeiras centrais para o Escola sem Partido, assim como a defesa do lema “Professor não é educador”, visto que partem da premissa de que cabe ao professor somente realizar o seu trabalho de forma técnica. Portanto, destacam a necessidade de compreendermos o movimento Escola sem Partido para além de seu projeto de lei, entendendo como ele está inserido em um movimento mais amplo, conduzido por defensores do ideário neoliberal e neoconservador.

Portanto, o entendimento de um contexto mais amplo é fundamental para a luta contra-hegemônica e a articulação das demandas da classe trabalhadora no campo educacional, em oposição e resistência a essa atual ofensiva do capital, ressaltam Gonzalez e Costa.

Lima, Gonzalez e Lombardi (2017) apontam que as orientações ideológica e financeira das reformas neoliberais reverberaram na dimensão técnico-administrativa das reformas neoliberais da

educação, no artigo “A gestão empresarial da rede estadual de educação de São Paulo: o papel da tríade ideológica eficiência, produtividade e neutralidade”. De acordo com essa lógica, tais reformas, sob o argumento de almejavam o máximo de eficiência e produtividade da escola pública, expressam, na verdade, o processo de mercadorização da educação, explicitam o conteúdo empresarial das reformas educacionais, e o emprego de conceitos como “eficiência”, “eficácia” e “produtividade” é a maior expressão deste processo (LIMA; GONZALEZ; LOMBARDI, 2017, p. 926).

Entre as consequências dessa estratégia de reorganização escolar proposta pelo Governo do Estado de São Paulo, em 2015, os autores destacam a precarização das formas de contratação de professores, cuja carreira docente foi paulatinamente sendo desestruturada por meio da criação de subcategorias, o que resultou na fragmentação da categoria e na perda da capacidade de resistência à reorganização das escolas pela via sindical, em decorrência da precarização do vínculo trabalhista. Desse modo, o fechamento de salas de aula era apenas “a ponta do iceberg da reestruturação da rede de ensino”, salientam Lima, Gonzalez e Lombardi (2017, p. 926).

Concomitantemente, foi apresentado à Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo o Projeto de Lei n. 1301/2015, dispondo sobre a criação, no sistema estadual de ensino, do Programa Escola sem Partido. Lima, Gonzalez e Lombardi (2017) analisam ambas as propostas, quais sejam: a reorganização escolar proposta pelo Governo do Estado de São Paulo e o Projeto de Lei “Escola sem Partido”, que tramita na Assembleia Legislativa do mesmo estado. Os autores ressaltam que, não por coincidência, ambos os projetos foram apresentados no mesmo ano (o primeiro em setembro e o segundo em outubro), projetos estes que compõem o contexto político-educacional e “integram um complexo de iniciativas que visam o aprofundamento da lógica da gestão empresarial nas escolas públicas, tendo como mote a eficiência, a produtividade e a suposta neutralidade” (LIMA; GONZALEZ; LOMBARDI, 2017, p. 926).

Argumentam Lima, Gonzalez e Lombardi (2017) que o caráter conservador, subjacente aos projetos citados, fica explícito quando compreendemos a relação da organização da política educacional com o contexto geral de reconfiguração do capitalismo por meio da adoção de políticas neoliberais, que significa, por um lado, Estado mínimo na garantia de direitos sociais, mas, por outro lado, um Estado máximo na garantia da implementação do mercado como regulador da vida social e de como os seres humanos devem viver e enxergar o mundo.

Camargo e Minto (2019) fazem uma importante análise sobre as eventuais decorrências para a educação escolar pública, sobretudo do ponto de vista relativo ao financiamento da educação, caso o PL do Escola sem Partido seja aprovado no Congresso Nacional. No artigo “‘Escola Sem Partido’? Uma análise com base na legislação e sob a ótica do financiamento”, Camargo e Minto comparam o Artigo 206 da Constituição Federal de 1988 (CF/88), o Artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) e o referido PL (*site do ESP*⁸⁴).

Tudo leva a crer que, se aprovado, além de prover a ‘escola da sua ideologia, do seu partido’, o PL da ESP, em sintonia com as políticas implantadas pelo governo Temer (ampla terceirização, reforma trabalhista etc.), poderia, inclusive, ser lido como complemento oportuno para a viabilização dos cortes sociais determinados pela Emenda Constitucional nº 95/2016, que impôs um ‘novo regime fiscal’ com vigência prevista para vinte anos. Como se tudo isso fosse pouco, é também pretensão do governo Bolsonaro-Mourão a desvinculação constitucional das verbas da educação e da saúde. (CAMARGO; MINTO, 2019, p. 86)

84 Disponível em: <https://www.programaescolasempartido.org> Acesso em: 14 nov. 2019.

Portanto, se aprovado o PL da ESP, “o país correria o risco de ser submetido a um novo padrão de financiamento da educação pública, que poderá aprofundar ainda mais a disputa pelo fundo público, com maior probabilidade de danos para a população” (CAMARGO; MINTO, 2019, s/p). Segundo os autores, é preciso resistir às tentativas de “flexibilização” da legislação que trata das dimensões do fundo público (composição e destinação), bem como é necessário que a sociedade, em particular os setores que defendem a igualdade e a justiça social — partidos políticos, movimentos sociais, sindicatos, universidades e comunidades escolares, entre outras instâncias progressistas —, constate a inadequação do PL da ESP e deixe de tolerar ainda mais retrocessos sociais.

ESCOLA SEM PARTIDO E O SILENCIAMENTO DA DIVERSIDADE

No artigo “O Escola Sem Partido e o ódio aos professores que formam crianças (des)viadas”, Moura e Salles (2018) sinalizam como o MESP, para além da problematização da educação e da defesa de concepções e métodos pedagógicos específicos, pretende reivindicar um projeto mais amplo de sociedade.

Moura e Salles (2018) apontam o momento de polarização política relacionado às campanhas presidenciais, em 2014, e ao início do processo de impeachment contra a ex-presidenta Dilma Rousseff, no final de 2015, momento em que o movimento alcança destaque ainda maior ao reproduzir um discurso anticomunista (herança da cultura política brasileira, em especial na Ditadura Militar), convertendo-o em um discurso antipetista. Concomitantemente, o movimento realizava denúncias de professores que, segundo sua lógica, estivessem cometendo ruptura da ordem democrática, o que era propagandeado pelo movimento como abuso da liberdade de ensinar e doutrinação política e ideológica. Moura e Salles ressaltam que Flávio Bolsonaro (então deputado estadual pelo PSC-RJ) encomendou

a Miguel Nagib, nessa época, um anteprojeto de lei contra a “doutrinação” nas escolas, momento crucial para a maior projeção do movimento e momento em que as pautas do Escola sem Partido passam a assumir um caráter explicitamente moral, incorporando o uso de expressões como “ideologia de gênero” para se reposicionar dentro do debate educacional.

Noções como “esquerdismo”, “comunismo” e “petismo” passam a ser associadas com o combate à lgbtfobia, à violência contra a mulher ou à defesa de direitos para esses grupos, temáticas, portanto, relacionadas aos debates de gênero. Assim, “gênero” se torna sinônimo de violação da moral e das tradições, se torna um tabu que precisa ser ocultado (MOURA; SALLES, 2018, p. 140).

Acerca da perseguição que os adeptos do MESP empreendem aos debates de gênero para supostamente defender a família, Moura e Salles (2018) apontam como a estigmatização dessas questões é central para a penetração do MESP no âmbito do discurso fundamentalista religioso cristão. Os autores afirmam que “o viés religioso por trás da expansão dos projetos baseia-se na defesa de uma moral judaico-cristã, no modelo de família nuclear e na necessidade de se lutar contra o ‘marxismo cultural’, que supostamente dominaria a sociedade brasileira” (MOURA; SALLES, 2018, p. 141).

Portanto, para os autores, sob o discurso de proteção da “Família” e da “Civilização Judaico-Cristã Ocidental”, o MESP denota como está inserido em um esquema mais amplo de concepções fundamentalistas religiosas, especificamente na de uma Guerra Cultural Cristã, termo adotado por Moura e Salles devido às alianças políticas feitas entre grupos, entidades, parlamentares e afins, tanto católicos quanto evangélicos:

[...] acreditamos que o conceito de guerra cultural é fundamental tanto para pensar o MESP, e outras iniciativas relacionadas

no campo da educação, quanto para pensar a política nacional em nível macro e, inclusive, a política internacional, visto que o avanço conservador está longe de se limitar apenas ao Brasil. (MOURA; SALLES, 2018, p. 144).

Moura e Salles (2018) destacam como, seja para os grupos religiosos/fundamentalistas ou o movimento Escola sem Partido, o Ministério da Educação (MEC) é considerado uma célula revolucionária dentro do Estado, que foi aparelhado pelo Partido dos Trabalhadores (PT). Para esses grupos e movimentos, o MEC é um antro de comunistas, povoado por professores guerrilheiros ou “militantes travestidos de professores” que atuam nas salas de aula, cujo objetivo é promover a revolução “esquerdista-gayzista” para destruir a família e a civilização judaico-cristã ocidental. Dessa forma, seriam armas dessa suposta revolução as políticas públicas elaboradas pelo MEC, tais como o Programa Nacional do Livro Didático, a Base Nacional Comum Curricular e os planos nacional, municipais e estaduais de educação.

Os autores apontam, ainda, como nesse discurso do movimento conservador cristão, conspiracionista e com aparente embasamento teórico, largamente utilizado pelos adeptos do MESP, há um intencional jogo retórico, em que neologismos e expressões como “feminazi”, “politicamente correto” ou “ditadura gayzista” têm um papel importante, pois o próprio léxico liberal e progressista ganha novos significados. Miguel Nagib, por exemplo, usa recorrentemente o bordão “meu filho, minhas regras”, que é uma deturpação da bandeira de luta do movimento feminista pelo direito da mulher ao próprio corpo. Outro exemplo é como o MESP forjou a expressão “ideologia de gênero” a partir da apropriação de vocábulos que são caros às lutas progressistas, utilizando-os para promover uma ressignificação conservadora.

Para além da pauta reivindicada pelo MESP, isto é, o direito da família de educar e o dever da escola de instruir conforme os critérios

da família, Moura e Salles apontam como se ramificam outras disputas em torno de um projeto não só de educação, mas de sociedade. Afinal, ao defenderem um modelo de família heteronormativa judaico-cristã, consideram que o ganho de certos direitos, como educação, segurança e representatividade, por outros grupos significa, necessariamente, a perda destes direitos por outros grupos.

Daí se deduziria a existência de uma “doutrinação marxista” ou de uma “ideologia de gênero” promovidas por professores; um movimento com vistas a tomar o Estado através da escola, para difundir visões únicas a respeito de assuntos políticos ou falsidades sobre como identidades de gênero e orientações sexuais se manifestam – leia-se, tudo que foge da lógica dos padrões comportamentais e discursivos tido como normas (orientação heterossexual, identidade cisgênero) é tratado como suspeito de doutrinário (MOURA; SALLES, 2018, p. 155).

Segundo Moura e Salles (2018, s/p), “o desvio incomoda, pois ele coloca em xeque os privilégios concedidos, no discurso, pela natureza, e na prática, pelo livre mercado”. Portanto, os professores e as instituições culturais, que supostamente incitam o desvio, e os desviantes, ou seja, os alunos, são os que devem ser punidos, a partir de uma perspectiva e projeto reacionário de educação.

Reis (2016), em seu artigo “Gênero e LGTfobia na Educação”, destaca como são alarmantes os dados que demonstram que há violência, crimes e homicídios praticados contra a população LGBT no Brasil, como os fornecidos pela da Secretaria de Direitos Humanos do Governo Federal. Nesse sentido, sublinha que, em vista da magnitude dessa situação-problema, o Brasil já tem marcos normativos que endossam e regulamentam os tratados e acordos internacionais ratificados pelo país, que respaldam as práticas educacionais voltadas para a Educação em Direitos Humanos, a promoção da igualdade de gênero e o respeito à diversidade sexual (REIS, 2016, p. 122).

Portanto, o autor enfatiza como a proposta do projeto Escola sem Partido, e dos PLs a ele associados, é prejudicial para o alcance dos objetivos da educação estipulados pela Constituição Federal, quais sejam: o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (conforme a Constituição do Brasil de 1988, art. 205). Ressalta ainda que:

Entre outros males, a proposta banaliza os problemas da educação, impede a formação cidadã, inibe o desenvolvimento do conhecimento científico e nega os saberes do estudante, além de também inibir a socialização, que permitiria conhecer e respeitar o outro. Ela perpetua a escola reprodutora das desigualdades na sociedade e mantém a função conservadora da escola que reflete e reproduz as injustiças da sociedade (REIS, 2016, p. 124).

Souza e Gonçalves (2016), no artigo “Reeducação das Relações Raciais e ESP”, apontam a importância da aprovação da Lei 10.639/2003, que instituiu o ensino de História e Cultura Afro-brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio de todo o país, o que possibilitou trazer para o centro do debate, na educação, o enfrentamento de análises distorcidas a respeito da história e cultura africanas e afro-brasileiras, e o enfrentamento do preconceito racial e do racismo no sistema educacional. No entanto, apontam os efeitos negativos do ideário promovido pelo MESP acerca da discussão sobre a cultura africana e afro-brasileira e combate ao racismo nas escolas.

Cassol (2018) relata que a perseguição a professores tem sido cada vez mais frequente no cotidiano das escolas públicas e particulares. Docentes vêm sendo constrangidos, judicialmente processados e ameaçados (até mesmo de morte) em função de suas atividades letivas, por pessoas inspiradas pelo MESP, em nome do combate à suposta “doutrinação ideológica” nas escolas. No artigo “Na lei ou na marra extrema-direita empurra ‘Escola sem Partido’”, Cassol relata uma série de casos concretos de perseguição de docentes por alunos,

pais de alunos e parlamentares, em escolas e universidades públicas e particulares.

Cassol (2018) aponta que, em abril de 2017, relatores de Direitos Humanos das Nações Unidas enviaram documento ao governo brasileiro alertando que o Escola sem Partido poderia representar censura e violação ao direito de expressão nas salas de aula. No entanto, enquanto projetos de lei começavam a ser debatidos na Câmara dos Deputados e propostas semelhantes eram replicadas nos estados e municípios, na prática, ações motivadas pelo ESP já ocorriam na rotina de muitas escolas.

São casos de parlamentares intervindo em atividades de sala de aula, professores sendo expostos, denúncias ao Ministério Público e um clima geral de perseguição motivado, se não pela ameaça real, pela repercussão causada na vida escolar. Enquanto a “descontaminação ideológica” não vai pela lei, tenta-se fazê-la na marra. (CASSOL, 2018, p. 73)

Os adeptos do MESP têm acesso aos meios de comunicação e agem de forma mais ou menos coordenada. Assim, publicizam e amplificam suas ações e proposições, disseminando medo e perseguição, sublinha Cassol (2018). Atuam, para além das iniciativas de projetos de lei, em frentes diversificadas, dentro de um quadro mais geral de ofensiva. Cassol cita como exemplos a iniciativa de mover ação civil pública para anular o critério de avaliação da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que foi vitoriosa na 5ª Turma do Tribunal Regional Federal da 1ª Região, e a tentativa de retirar do nome de Paulo Freire o título de patrono da educação brasileira, proposta esta que foi rejeitada e arquivada pela Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa do Senado Federal. Ações como as descritas são atreladas, no âmbito cultural, ao

fechamento de exposições artísticas, e, no âmbito das salas de aula, à criminalização e ao controle do trabalho pedagógico e da perseguição de professores/as.

Fica patente que os proponentes do Escola sem Partido querem proibir, nas escolas, temas como gênero, feminismo, diversidade, inclusão, racismo, homofobia, educação sexual, capitalismo, religiosidades, entre outros, o que significa que o MESP representa o ataque de movimentos reacionários à liberdade de ensino e ao pluralismo de concepções pedagógicas, visto que defendem que não cabe na escola o respeito às diversidades (étnico-racial, religiosa, de gênero). Portanto, além da perseguição a professores/as e da criminalização da prática docente, são muitos os sujeitos e as organizações prejudicados pelo projeto Escola sem Partido, como estudantes, mulheres, grupos LGBTI, população indígena, população afro-descendente, pessoas que cultuam religião de matriz africana, as organizações de esquerda, sindicatos, movimentos sociais, a escola e a educação pública, entre outros.

MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO E SUAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Ramos (2017) analisa a relação entre educação e política, no MESP, por meio do artigo “Escola sem Partido: a criminalização do trabalho pedagógico”. A autora reconhece que educação e política não são processos idênticos, mas compõem uma unidade: “as sociedades de classe se caracterizam pelo primado da política, o que determina a subordinação real da educação à prática política” (SAVIANI, 1988, p. 99 *apud* RAMOS, 2017, s/p). Portanto, Ramos destaca que a educação sempre será guiada por alguma filosofia e concepção de mundo, ainda que os sujeitos que a reproduzem não tenham consciência disso. Segundo a autora, não é por acaso que o MESP quer controlar a educação e que dirige seus ataques predominantemente às faculdades de educação, o lugar da formação filosófica em educação por excelência.

Ramos argumenta que, conforme Saviani, inevitavelmente toda prática educativa contém uma dimensão política e toda prática política contém uma dimensão educativa, pois:

Ao mesmo tempo, a construção da unidade necessária entre sujeitos de uma classe ou grupo social na prática política é pedagógica e abre perspectiva para práticas educativas, à medida que aquela implica condições subjetivas vinculadas ao acesso à informação, ao conhecimento e à cultura. (RAMOS, 2017, p. 81)

O Escola sem Partido é a própria comprovação dessa inseparabilidade entre educação e política, alega Ramos (2017), quando quer imprimir ao currículo escolar “sua ideologia, a qual, enunciada como neutra, é, na verdade, totalmente comprometida com a classe dominante, pois impede que os interesses dos dominados sejam abordados na escola” (RAMOS, 2017, p. 82). Portanto, a relação intrínseca entre educação e política se manifesta no fato de o currículo escolar ser alvo de disputa das classes e um fator de seleção cultural e ideológica. A tentativa de esvaziar o sentido da política, como defendem retoricamente os membros do MESP, serve “para que a sociedade – na forma de um consentimento ativo ou passivo – delegue o poder àqueles que historicamente oprimem os que não se enquadram nos padrões hegemônicos de uma classe dominante autoritária e escravocrata” (RAMOS, 2017, p. 85).

Ramos (2017) sinaliza que, se o conhecimento não é político em si, sem dúvidas o são as relações que o produzem e que dele fazem uso, seja na educação, seja na produção. O controle que quer exercer o MESP sobre a educação denota seu caráter antidemocrático e autoritário, visto que a desigualdade na distribuição do conhecimento interessa à classe dominante e dirigente, o que explica porque neste país ainda há escolas pobres e para pobres, afirma a autora. Nesse sentido, o Escola sem Partido quer controlar particularmente as políticas curriculares e a prática pedagógica da escola pública, afirma Ramos

(2017), pois para eles os professores que vêm dos segmentos populares ou os “intelectuais de esquerda” são ameaçadores. Daí a necessidade de controlá-los, persegui-los e criminalizá-los.

Carvalho, Polizel e Maio (2016) investigam algumas formações discursivas e os efeitos do Movimento Escola sem Partido (ESP) no artigo “Uma escola sem partido: discursividade, currículos e movimentos sociais”. Ao analisarem o surgimento do ESP em 2004 (até então sem expressão significativa), identificam que o fundador e proponente, o advogado paulista Miguel Nagib:

[...] corrobora com uma rede difusa composta por corporações particulares de educação e de sistemas de ensino, famílias, partidos políticos ligados a determinadas empresas, igrejas e convicções doutrinárias cuja principal finalidade, no âmbito escolar, seria a de delimitar o papel do professor e da escola ao nível da instrução técnica, ou seja, como agentes responsáveis pelo ensino e não pela educação de seus alunos. (CARVALHO; POLIZEL; MAIO, 2016, p. 195)

Carvalho, Polizel e Maio (2016) ressaltam ainda que o movimento difama ou se posiciona contrário aos ideais da Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, da Geografia Crítica de Milton Santos, das correntes vinculadas à Teologia da Libertação, especialmente as alinhadas ao pensamento de Frei Beto, situando todas essas posições teóricas como vinculadas ao marxismo. Vale ressaltar que, para os adeptos do ESP, o marxismo é o pensamento responsável pela doutrinação social nas escolas brasileiras.

Carvalho, Polizel e Maio (2016) destacam que, no que tange à garantia de direitos para as minorias sociais e à disseminação de políticas públicas educacionais, sob a perspectiva de abrir espaços e diálogos junto às diversidades, já existem diretrizes educacionais que complementam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.344/96). No entanto, crescem movimentos sociais de caráter conservador e

fundamentalista que disputam pautas políticas e tentam impedir o acesso dos grupos minoritários à vida pública, a exemplo do Movimento Brasil Livre, dos Cristãos Contra a Ideologia de Gênero, da Família na Escola, assim como o próprio ESP.

Como dispositivos de controle, esses movimentos irão fazer documentos escolares e participar da construção discursiva da sociedade, da escola e de pessoas ao inventarem suas metas educacionais e produzirem efeitos formativos. Conforme crescem em volume e participação nas decisões sociais, vão também aliciando demais agrupamentos que contrapõem argumentos religiosos para descaracterizar os científicos, criando, numa tautológica repetição de regras e proposições com vieses fascistas, parcerias políticas que resultam nos apagamentos das diferenças nos currículos e práticas escolares. (CARVALHO; POLIZEL; MAIO, 2016, p. 198)

Destarte, os autores do artigo ressaltam que a estratégia utilizada pelo movimento ESP é a de proibir que se aborde, nas escolas, a valorização da alteridade, e de coibir constructos teóricos e saberes que vão legitimar identidades diferenciadas e os conhecimentos não hegemônicos.

No artigo “Neoliberalismo, neoconservadorismo e educação: o movimento ‘Escola sem Partido’ para além do projeto de lei”, Jefferson Anibal Gonzalez e Michele Cristine da Cruz Costa destacam duas bandeiras centrais para o Escola sem Partido: o entendimento da educação como mercadoria e a defesa da neutralidade do trabalho pedagógico. Fazem reflexão sobre como o controle ideológico dos professores parte da premissa de que cabe ao professor somente realizar o seu trabalho de forma técnica, ideário que está expresso pelo ESP no lema por eles adotado: “Professor não é educador”.

Num contexto histórico-político e econômico, marcado pela aliança entre neoliberais e conservadores, que se utilizam de aparelhos ideológicos como a mídia para a disseminação de discursos de ódio, somos envolvidos numa narrativa mediada pela sedução retórica da inovação, da modernidade e, contraditoriamente, da ordem e do progresso. Na ânsia do convencimento, utilizam argumentos de desresponsabilização do Estado que sustentam propostas calcadas na desregulamentação da força de trabalho, flexibilização do processo produtivo e surgimento de reformas educacionais de caráter gerencial, utilitarista, individualista e baseado no âmbito da instrumentalização escolar. A questão da técnica, garantidora da produtividade e da eficiência, é colocada aparentemente acima da política, quando na verdade, como se procurou demonstrar, o movimento “Escola sem Partido” tem partido, tem em mente um projeto de sociedade e sua ação articula-se ao contexto geral de manutenção das relações sociais de exploração da classe trabalhadora. (GONZALEZ; COSTA, 2018, p. 563)

Moura e Salles (2018) apontam como Miguel Nagib reiteradamente defende a imagem de um “professor burocrata”, que meramente transmite conteúdo do currículo aos alunos. Para os correligionários do ESP, o professor só deve utilizar sua autoridade para garantir a reprodução dos valores familiares, dentro da fronteira família escola instrui. Outrossim, um elemento constante na retórica dos adeptos do ESP é a sujeição dos “professores doutrinadores” a sanções caso não sigam o que está determinado nos “Deveres do Professor”, que é uma lista, definida pelo PESP, de restrições à atuação de educadores. Ou seja, o ESP garante a pais e responsáveis o direito de processar professores. Nagib assume que se inspirou no Código de Defesa do Consumidor, o que revela sua visão de que a educação é uma mercadoria, uma mera relação de prestação de serviço, sublinham Moura e Salles (2018).

É por isso que, para os defensores do Escola sem Partido, o argumento de que os alunos não são folhas em branco não é aceitável, apontam Moura e Salles, primeiro porque os obrigaria a reconhecer algum tipo de autonomia e agência dos estudantes em seu processo de formação intelectual, segundo porque tira da “família tradicional”, especialmente do patriarcado, o seu poder e monopólio sobre filhos e filhas (MOURA; SALLES, 2018, p. 157).

Minto; Rodrigues e Gonzalez (2016) ressaltam que os proponentes do ESP partem da premissa de que ocorre “doutrinação ideológica de esquerda” nas escolas públicas, afirmando que esse proposital falseamento da realidade da escola é ponto de partida estratégico para difundir os propósitos reacionários do ESP.

Não é necessário dizer que os proponentes do ESP desconhecem a realidade das escolas públicas brasileiras. Estas, com sua heterogeneidade ideológica, política e religiosa, sua infraestrutura precária, submetidas a pressões privatistas/mercantilistas, enfrentando escassez sistemática de recursos financeiros e convivendo com condições inadequadas de trabalho dos/as professores/as, são instituições distantes de qualquer possibilidade de autonomia efetiva. Quicá de um projeto político favorável a ideias de esquerda, haja vista os muitos controles a que o trabalho didático-pedagógico é submetido (MINTO; RODRIGUES; GONZALEZ, 2016, s/p).

Por meio desse falseamento dos reais problemas, Minto, Rodrigues e Gonzalez (2016) destacam que o Escola sem Partido busca a desqualificação sistemática da escola e dos seus profissionais. Nesse sentido, os PLs do ESP estão em conformidade com outras tendências da política educacional brasileira dos últimos anos, como a proibição do ensino daquilo que é “político” e da negação da “verdade”, que, em outras palavras, significa o esvaziamento do ensino e de seus conteúdos; a intensificação do controle sobre o trabalho dos

docentes, sob o argumento do controle da “produtividade”; ou a disseminação de noções superficiais que desistoricizam o sujeito-educando ao supervalorizar a individualidade moral. Os autores citam, ainda, na mesma linha, políticas como a PEC 241/2016 e o processo “militarização” das escolas, experimentado em alguns estados brasileiros, além da recente proposta de medida provisória para reformar o ensino médio, com viés aligeirante e tecnicista.

Frigotto (2017a), no artigo “A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação”, focaliza como as teses defendidas pelo Escola sem Partido representam um renovado culto ao mercado, um retorno do fundamentalismo mercantil e um ataque à esfera pública, em especial, o desmanche da escola pública e da função docente. Portanto, o autor enfatiza que as proposições do MESP para a educação nacional não afetam apenas a escola e os educadores, mas se baseiam em ideologia de dominação da classe trabalhadora pela elite, ideologia esta profundamente sedimentada nas relações sociais de nosso país.

Sobre o ESP, Frigotto ressalta “seu sentido de ameaça ao convívio social e liquidação da escola pública como espaço de formação humana firmado nos valores da liberdade, de convívio democrático e de direito e de respeito à diversidade” (FRIGOTTO, 2017a, p. 17). Segundo o autor, o sentido ideológico e político do Escola sem Partido é:

Um sentido autoritário que se a firma na criminalização das concepções de conhecimento histórico e de formação humana que interessam à classe trabalhadora e em posicionamentos de intolerância e ódio com os movimentos sociais [...] Mas também, o ódio aos movimentos de mulheres, de negros e de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transgêneros. (FRIGOTTO, 2017a, p. 18)

Frigotto reforça que o ato de educar permite “confronto de visões de mundo, de concepções científicas e de métodos pedagógicos,

desenvolver a capacidade de ler criticamente a realidade e constituírem-se sujeitos autônomos” (FRIGOTTO, 2017a, p. 31). É isto que está em risco com o Escola sem Partido, os educadores e a educação se tornam alvo do conservadorismo, das elites empresariais e dos grupos político-religiosos. “A pedagogia da confiança e o diálogo crítico são substituídos pelo estabelecimento de uma nova função: estimular os alunos e seus pais a se tornarem delatores” (FRIGOTTO, 2017a, p. 31). Como os propósitos do projeto Escola sem Partido já têm efeitos práticos na sociedade e na escola, promovendo o medo e a violência, Frigotto faz ainda um paralelo de nossos tempos atuais com a ascensão do nazismo e do fascismo, destacando os graves sinais de desagregação e intolerância às diversidades, que cada vez mais se manifestam em nossa sociedade.

Krawczyk e Zan (2019) salientam que os propositores do MESP buscam coibir a autonomia escolar e a liberdade de pensamento dos professores, a prioridade do conhecimento científico, multicultural e indiscriminatório, além de promoverem um “clima policalesco” nas escolas, via delação dos professores pelos estudantes. Apontam que o resultado disso, em última instância, será a precarização e a desagregação da sociedade brasileira.

PARA ALÉM DO MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO

Há numerosos movimentos sociais, populares, instituições de diversas áreas e vozes contrárias que realizaram inúmeras ações e contribuições, apresentando argumentos embasados e contundentes, em contraposição à perspectiva reacionária, fundamentalista, privatista e neoliberal apresentada pelo Escola sem Partido. Afinal, a garantia da “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” com “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” está determinada na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Destacaremos aqui alguns desses movimentos.

Dois livros que apresentam densa coletânea de artigos, fornecendo variados subsídios para a discussão acerca do ESP e seus impactos, são *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira* (FRIGOTTO, 2017b) e *A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso* (AÇÃO EDUCATIVA, 2016). Essas obras fizeram parte da revisão bibliográfica deste trabalho e podem ser utilizadas como instrumento de reflexão e resistência para os setores contrários ao movimento Escola sem Partido.

O site “Marxismo 21 – divulgando a produção marxista no Brasil contemporâneo” disponibilizou o dossiê “Escola sem Partido”⁸⁵, elaborado a partir de uma seleção de fontes disponíveis livremente na internet e da análise do PESP de forma ampla e crítica.

Há também o movimento de resistência “Professores Contra a Escola Sem Partido” (PCESP), constituído por estudantes e professores que se opõem aos projetos de lei incentivados pelo ESP. O grupo se organiza nas redes sociais e pelo site *profscontraoesp.org*⁸⁶.

O blog do movimento “Liberdade Para Ensinar”⁸⁷ fornece informações atualizadas sobre o andamento dos PLs relacionados ao Escola sem Partido e contém artigos de discussão sobre o tema.

Em novembro de 2018 foi lançado o “Manual de Defesa Contra a Censura nas Escolas”⁸⁸. No site do coletivo QuatroV⁸⁹ há uma série de vídeos relacionados a esse manual.

85 Disponível em: <https://marxismo21.org/escola-sem-partido/> Acesso em: 14 nov. 2019.

86 Disponível em: <https://profscontraoesp.org> Acesso em: 14 nov. 2019.

87 Disponível em: <https://liberdadeparaensinar.wordpress.com> Acesso em: 14 nov. 2019.

88 Disponível em: <http://www.manualdedefesadasescolas.org/manualdedefesa.pdf> Acesso em: 14 nov. 2019.

89 Disponível em: <http://quatrov.com.br/mini-doc-manual-de-defesa-para-professores.html> Acesso em: 14 nov. 2019.

Além disso, é possível encontrar conteúdos e materiais produzidos em *sites* de sindicatos e seções sindicais, como o Andes, ADUnicamp, Adusp, entre outros. O Coletivo Nacional de Advogados de Servidores Públicos (CNASP) e a Assessoria Jurídica Nacional (AJN), do Andes-SN, divulgaram, em novembro de 2018, uma cartilha intitulada “Liberdade de Cátedra, de Ensino e de Pensamento”, que pode ser acessada no site do ANDES⁹⁰.

Desde 2016 foram registradas manifestações públicas da Procuradoria Geral da República, do Ministério da Educação, do Conselho Nacional de Direitos Humanos, da Procuradoria dos Direitos do Cidadão (Federal e regionais de Minas Gerais e São Paulo), do Instituto de Desenvolvimento e Direitos Humanos, de seções regionais da Ordem dos Advogados do Brasil, de instituições e associações ligadas ao ensino formal e, sobretudo, de muitos professores e professoras.

No âmbito legislativo, como contraposição aos projetos de lei do Escola sem Partido, projetos como o “Escola Sem Mordaza”, “Escola Livre” e “Escola para a Democracia”⁹¹ têm sido apresentados nas casas legislativas. Tais projetos, ao serem apensados ao Escola sem Partido, fazem com que a tramitação do ESP volte ao início. A importância desses projetos é simbólica, o objetivo é a promoção do debate, visto que são documentos que lembram aos legisladores quais devem ser os reais objetivos da educação, como a liberdade de aprender e de ensinar.

90 Disponível em: <http://portal.andes.org.br/imprensa/noticias/imp-ult-1070842311.pdf> Acesso em: 14 nov. 2019.

91 Citaremos alguns exemplos de Projetos de Lei que se contrapõem ao ESP, como o PL 6005/2016, de autoria de Jean Wyllys (PSOL/RJ), que propunha a instauração do programa “Escola livre” em todo o território nacional; o PL também denominado Escola Livre (PL 375/2019), do deputado federal Alexandre Padilha (PT/SP); e o Projeto de Lei nº 502/2019, da deputada federal Talíria Petrone (PSOL-RJ), que institui o programa “Escola Sem Mordaza” em todo o território nacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ofensiva das classes dominantes tem ocorrido em diversos países, principalmente por meio de tentativas de implementação de um projeto neoliberal, conservador, fundamentalista e reacionário de sociedade como parte de um contexto mais amplo do capitalismo em sua fase neoliberal. No Brasil, especialmente após o golpe de 2016, vimos serem executadas políticas neoliberais e acompanhamos o desmantelamento das políticas sociais que beneficiavam os setores populares. Vale ressaltar que projetos como o Escola sem Partido estão articulados a outras estratégias das classes dominantes, como a PEC 241/2016 (congelamento por 20 anos nos investimentos em serviços públicos), a reforma trabalhista e ampliação da terceirização, a reforma da previdência e os rápidos e sucessivos golpes, reformas e políticas neoliberais na educação. A título de exemplo podemos mencionar a medida provisória de reforma do ensino médio, o processo de “militarização” das escolas, o corte de bolsas de estudo e pesquisa nas universidades públicas, entre outras ações cujo intuito é construir uma escola ajustada às demandas da ordem capitalista global.

Além disso, o MESP está intimamente articulado a um processo de privatização de ensino, espaço de maior controle do capital sobre os conteúdos e procedimentos pedagógicos dos docentes. Essa privatização assume diversas expressões, como, por exemplo, pelo avanço dos sistemas apostilados vendidos aos sistemas públicos de ensino, contendo, muitas vezes, um pacote completo: planos de ensino e de aulas, avaliações, apostilas com conteúdo e metodologia predeterminados, retirando do professor sua autonomia, transformando-o num mero executor ou “facilitador” de conteúdos produzidos por empresas educacionais, o que permite um controle sobre os processos educativos num ambiente de avanço de ideias reacionárias. Isso é agravado com o atual avanço da pandemia do coronavírus, em que as classes dominantes colocam em marcha propostas de ensino à distância, baseadas nesses materiais.

O Escola sem Partido e os demais programas neoliberais para a educação representam a descaracterização da instituição escolar e do ensino como lugares de socialização, convivência com a diversidade e troca de conhecimentos; e da escola como *locus* de difusão do conhecimento científico, local de reflexão e construção de pensamento crítico. Ao contrário, sujeita a liberdade de cátedra e a autonomia institucional aos interesses particulares (ideológicos e econômicos) de uma classe dominante, que submete os docentes, as práticas pedagógicas e as relações humanas às esferas da moral individual, do âmbito privado e de ideologias religiosas (especificamente judaico-cristãs). Nesse sentido, o ESP representa a tentativa de alinhamento do campo educacional aos interesses imediatos do capital, estando em desacordo com marcos básicos civilizatórios, laicos e democráticos.

Como um dos principais objetivos do MESP, e dos PLs a ele vinculados, é controlar e amordçar educadores, bem como criminalizar as práticas docentes, é fundamental que professores e professoras reafirmem que os processos de educação e formação humana não são neutros, visto que são fruto da sociedade de classes e dos interesses antagônicos inerentes a esta sociedade. É urgente que os educadores se posicionem, no sentido de tomarem partido em relação aos problemas e conflitos sociais de seu tempo, explicitando aos educandos a lógica da organização social capitalista, que se baseia na exploração da força de trabalho e na luta de classes. Portanto, é necessária a reafirmação do caráter político dos educadores e da escola se quisermos garantir um sistema educacional público, laico, de qualidade, gratuito e socialmente referenciado.

Resta-nos resistir aos avanços do neoliberalismo como forma de vida e ao Programa Escola sem Partido sobre a educação. Para tanto, é premente a articulação de organizações diversas, como a sociedade civil, os movimentos sociais, entidades sindicais, estudantes, docentes, enfim, todos os interessados em construir uma sociedade brasileira mais inclusiva, democrática e justa.

REFERÊNCIAS

ACÇÃO EDUCATIVA. **A ideologia do movimento Escola sem Partido**: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo, SP, 2016.

BASTOS, M. PP, PSC, PSDB e MDB, os partidos do ‘Escola sem Partido’, 2018. **Gênero e Número**, [s.l.], 2018. Disponível em: <http://www.generonumero.media/pp-psc-psdb-e-mdb-os-partidos-da-escola-sem-partido/> Acesso em: 14 nov. 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei 7180/2014**. Altera o art. 3 °da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <https://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722> Acesso em: 14 nov. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 19 out. 2019.

CAMARGO, R. B.; MINTO, C. A. “Escola sem Partido?” Uma análise com base na legislação e sob a ótica do financiamento. **Universidade e Sociedade**, Maringá, PR, Ano XIX, n. 64, p. 76-89, 2019.

CARVALHO, F. A.; POLIZEL, A. L.; MAIO, E. R. Uma escola sem partido: discursividade, currículos e movimentos sociais. **Semina**: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, PR, v. 37, n. 2, p. 193-210, 2016.

CASSOL, D. Na lei ou ‘na marra’, extrema direita empurra ‘Escola sem Partido’. **Revista Adusp**, São Paulo, SP, edição 62, 2018.

Disponível em: <http://www.adusp.org.br/files/revistas/62/06.pdf>
Acesso em: 31 out. 2019.

COLETIVO NACIONAL DE ADVOGADOS DE SERVIDORES PÚBLICOS (CNASP). **Liberdade de cátedra, de ensino e de pensamento**. São Paulo, SP, [20--]. Disponível em: <http://portal.andes.org.br/imprensa/noticias/imp-ult-1070842311.pdf> Acesso em: 31 out. 2019.

COLOMBO, L. R. Reflexões sobre o movimento Escola sem Partido e seu avanço no campo das políticas educacionais brasileiras. **Entropia**, Rio de Janeiro, RJ, v. 2, n. 3, p. 52-68, 2018. Disponível em: <http://www.entropia.slg.br/index.php/entropia/article/view/73> Acesso em: 20 set. 2019.

DOSSIÊ Escola sem Partido. **Marxismo21**. [S.l.], 2016. Disponível em: <https://marxismo21.org/escola-sem-partido/> Acesso em: 11 nov. 2019.

ESCOLA SEM PARTIDO (ESP). **Deveres do professor**. [S.l.], 3 fev. 2012.

FRIGOTTO, G. (org.). **Escola sem Partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro, RJ: EdUERJ, 2017a.

FRIGOTTO, G. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente. In: FRIGOTTO, G. (org.). **Escola “sem Partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro, RJ: EdUERJ, 2017b. p. 17-34.

GONZALEZ, J. A.; COSTA, M. C. da. C. Neoliberalismo, neo-conservadorismo e educação: o movimento “Escola sem Partido”

para além do projeto de lei. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 20, n. 3, p. 551-565, 2018.

KRAWCZYK, N.; ZAN, D. Juventude em risco ante o cerco conservador à escola pública. **Boletim da ADunicamp**, Campinas, SP, p. 18-21, 2019.

LIMA, M. R.; GONZALEZ, J. A.; LOMBARDI, J. C. A gestão empresarial da rede estadual de educação de São Paulo: o papel da tríade ideológica eficiência, produtividade e neutralidade. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 17, n. 3, p. 925-939, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8650924/17307> Acesso em: 20 set. 2019.

MANUAL de Defesa Contra a Censura nas Escolas. [S. l. : s. n.], 2018. Disponível em: <http://www.manualdedefesadasescolas.org/manual-dedefesa.pdf> Acesso em: 14 nov. 2019.

MIGUEL, L. F. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero”: Escola sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, RJ, v. 7, n. 3, p. 590-621, 2016.

MINTO, L. W.; RODRIGUES, F. de C.; GONZALEZ, J. A. **Notas sobre “Escola sem partido”**. [S. l.], 2016. Disponível em: <https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2016/10/Notas-sobre-Escola-Sem-Partido.pdf> Acesso em: 11 nov. 2019.

MORATO, E. O projeto neoliberal e os ataques à universidade pública, à ciência e à educação: tema do boletim da ADunicamp. **Boletim da ADunicamp**, Campinas, SP, p. 2-3, 2019.

MOURA, F.; SALLES, D. da C. O Escola sem Partido e o ódio aos professores que formam crianças (des)viadas. **Revista Periódicus**, Salvador, BA, v. 1, n. 9, p. 136-160, 2018.

RAMOS, M. N. Escola sem Partido: a criminalização do trabalho pedagógico. In: FRIGOTTO, G. (org.). **Escola “sem Partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro, RJ: EdUERJ, 2017.

REIS, T. Gênero e lgbtfobia na educação. In: AÇÃO EDUCATIVA. **A ideologia do movimento “Escola sem Partido**: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo, SP, 2016.

SEMIS, L. Entenda o “novo” projeto da Escola sem Partido que tramita na Câmara. **Nova Escola**, São Paulo, 18 fev. 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/15818/entenda-o-novo-projeto-do-escola-sem-partido-que-tramita-na-camara> Acesso em: 14 nov. 2019.

SOUZA, A. L. S.; GONÇALVES, E. Reeducação nas relações raciais e ESP. In: AÇÃO EDUCATIVA. **A ideologia do movimento “Escola sem Partido**: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo, SP, 2016.

SOUZA, P. R. V. **Escola Partida**: os impactos do Projeto Escola sem Partido sobre as práticas pedagógicas e o silenciamento o medo e o discurso de ódio em relação aos/as professores/as. 2019. 29 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) – Centro Universitário de Jaguariúna, Jaguariúna, 2019.

Liberdade: uma luta da humanidade pelo processo civilizatório (ou a volta da idade média)

Profa. Dra. Carla Villamaina Centeno (UEMS – Brasil)

Houve um tempo em que se julgou necessário emitir decretos contra os que ensinavam uma doutrina contrária às categorias de Aristóteles [...] temos na Europa mais de cem volumes de jurisprudência sobre a feitiçaria e sobre a maneira de distinguir os falsos feiticeiros dos verdadeiros. A excomunhão dos gafanhotos e dos insetos nocivos às colheitas esteve muito em moda e ainda subsiste em vários rituais. A moda passou; Aristóteles e os feiticeiros e os gafanhotos foram deixados em paz. Os exemplos dessas

graves demências outrora tão importantes, são inumeráveis. De tempos em tempos surgem outras (VOLTAIRE, 2000, p. 31).

Este ensaio foi resultado de participação em um mesa-redonda sob o tema “Em defesa da Liberdade de ensinar nas universidades e nas escolas”, no ano de 2018. O evento⁹² foi motivado com o objetivo de iniciar um amplo debate sobre iniciativas de censura, por meio de ações que visam censurar professores, trazendo de volta formas autoritárias de proibição e imposições sobre o que deve (ou não) ser ensinado em sala de aula. Desconsidera-se que: os professores são formados e habilitados para desenvolver conteúdos de acordo com a idade e o nível de conhecimento, seguem leis de âmbito federal, estadual e municipal, são acompanhados, avaliados e orientados por coordenadores pedagógicos, participam de inúmeras formações continuadas e reuniões pedagógicas, inclusive de reuniões com os pais e ou responsáveis.

O evento contou com a organização de docentes e alunos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e foi promovida pelos ADUEMS — Sindicato dos Docentes da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, ADUFMS — Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, FETEMS — Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul e pela ACP — Sindicato Campo-grandense dos Profissionais da Educação Pública.

Um dos episódios que provocou o debate da mesa-redonda foi a retomada no estado de Mato Grosso do Sul do debate sobre o Projeto de Lei “Escola sem Partido”. Fomos surpreendidos pela notícia de que

92 Foi realizado na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e contou com a participação de mais dois professores na mesa.

o Projeto de Lei “Escola sem Partido” veio à tona, por meio de uma audiência pública⁹³ na Assembleia Legislativa de Mato Grosso do Sul.

A proposta “Escola sem partido” (conhecida popularmente como “Lei da mordaca”), conforme Projeto de Lei, pretende afixar nas escolas um cartaz com uma lista de deveres que os professores devem seguir⁹⁴ (MATO GROSSO DO SUL, 2017, s/p.).

93 A audiência foi marcada pela Deputada Estadual do Estado de Mato Grosso do Sul, Mara Caseiro, para ocorrer no dia 23 de maio de 2018. A deputada convidou o idealizador do Projeto Escola sem Partido, em nível nacional, Miguel Nagib com o propósito de discutir o Projeto de Lei “Escola sem Partido” de sua autoria, em Mato Grosso do Sul, projeto 191/2017 (MATO GROSSO DO SUL, 2017). Esse projeto de lei foi encaminhado anteriormente para a Comissão de Constituição e Justiça e Redação da Assembleia Legislativa de MS e recebeu quatro votos contrários e um a favor. O deputado Pedro Kemp, relator do processo, deu parecer contrário e na Assembleia, afirmou a “excrecência” da proposta, um atentado ao direito do professor. A audiência pública foi cancelada pela referida deputada que alegou “falta de segurança” para realizá-la. (CLAJUS; ROCHA, 2018, s/p.). Houve intensa mobilização dos educadores e intelectuais que já haviam se manifestado anteriormente no ano de 2017 na Câmara Municipal de Campo Grande, tendo a mobilização referida, conseguido arquivar o projeto nessa casa.

94 “Art. 3º No exercício de suas funções, o professor:

I - não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias;

II - não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas;

III - não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas;

IV - ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito da matéria;

V - respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções;

Essa proposta já foi repudiada pelo Conselho Nacional de Direitos Humanos e pelo alto comissariado das Nações Unidas para os direitos Humanos (CHADE; TOLEDO, 2017). A Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) se manifestou por meio de moções contrárias a essa Lei. Consideraram uma “afronta à Constituição e iniciativa de censura e perseguição à liberdade de expressão dentro do ambiente escolar” (SBPC, 2016, s/p.). Reiteraram a luta por uma educação que permita “a livre expressão, o direito ao contraditório e a livre circulação de ideias” (SBPC, 2016, s/p.). Os projetos da “Escola sem partido” já aprovados em alguns municípios brasileiros (ROCHA, 2017, s/p.) foram considerados inconstitucionais pelo Ministério Público Federal e pela Advocacia Geral da União pois ferem a Constituição e a LDB.

De fato, estamos vivendo um período conturbado, de “nova onda conservadora”, (DEMIE; HOEVETER, 2016), de grave crise econômica que se reflete nas instituições. Por isso, é necessário realizar uma discussão científica, com base na história da luta pela liberdade de expressão e de opção política, demonstrando que é infundada a ideia de que possa existir neutralidade científica e ou ideológica.

Consideramos necessário realizar uma abordagem científica, esclarecendo pontos que estão perturbando alunos e professores, criando um ambiente pesado na escola, de vigilância, de equivocadas denúncias, de perseguição, de cerceamento da liberdade de pensamento. Por esse motivo, é indispensável recorrer à história e aos clássicos para analisar o movimento que dá lugar a esse estado de coisas.

VI - não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula” (MATO GROSSO DO SUL, 2017).

OS CLÁSSICOS UNIVERSAIS ENSINAM A LUTAR PELA LIBERDADE

Um dos pontos que gostaríamos de nos deter é a ideia, de que não se deve discutir política na escola, requisitando para tanto uma pretensa “neutralidade política, ideológica e religiosa”. Todos nós, do ramo científico, sabemos que não existe neutralidade no campo do conhecimento, pois tudo que se discute em sala de aula (ou fora dela) é impregnado de posições políticas e ideológicas. A própria escola sem partido é promovida por grupos vinculados a partidos políticos e por uma ideologia. Não existem pessoas que não possuam ideologias. Todos nós, somos “filósofos”, já dizia Gramsci (1995, p. 11) considerando os limites e as características dessa filosofia, ou seja, temos uma ideologia, mesmo que ela não seja consciente.

Por meio dos clássicos mostra-se a historicidade da luta pela formação política do estudante, que se iniciou por reivindicação burguesa. Evitar ou impedir que se realize essa formação na escola ou na universidade é atitude descabida, caminha no sentido oposto da modernidade e de tudo o que de mais avançado se pensou na ideologia liberal, há pelo menos 300 anos.

Foi pela imposição da sociedade burguesa, sobretudo após a Revolução Francesa, que se travou a luta para que a escola fosse laica, livre, universal e de conteúdo político, ou seja, a discussão política precisava ser realizada como formação dos futuros cidadãos e las-treada para o mundo todo. Lutava-se contra a monarquia e a república necessitava da formação de cidadãos conscientes, defensores da nova forma de governo. A escola pública foi pensada na Revolução Francesa para atender a essa necessidade.

A liberdade de expressão, de manifestação, de ensinar e de aprender é uma conquista da humanidade. Entende-se que é uma conquista da humanidade porque a luta pela democracia iniciou como uma ação da burguesia, mas ela própria contou com outras camadas da sociedade para conquistá-la, sobretudo da classe trabalhadora.

Travou-se por meio de muita luta contra a decadente ordem feudal — formada pela nobreza e pela Igreja Católica.

A escolástica, a filosofia da Igreja Católica, se arrastava em seus andrajos. Apenas se manteve por alguns séculos pela ameaça, pela perseguição política, pela tortura e pela imposição.

A burguesia defendeu uma educação livre e universal, como um direito de todos, laica, estatal, para homens e mulheres. Foi uma luta árdua, contraditória. Para defender a liberdade de pensamento, Giordano Bruno morreu na fogueira, Galileu foi mantido sob cárcere privado e teve de abjurar, Descartes evitou a publicação de seus textos, mas não deixou de afirmar que “pensava e, logo, existia”. Voltaire foi preso na Bastilha, mas não deixou de criticar duramente a intolerância (VOLTAIRE, 2000, s/p.). Galileu reivindicou a intelectuais jesuítas que fosse escutado “por pessoas entendidas e não excessivamente conturbadas pelas próprias paixões e interesses” (GALILEI, 1988, p. 21). Afirmava ainda Galileu: “eles procuram proibir um livro aceito tantos anos pela Santa Igreja sem o terem eles, não só jamais visto, como também nem lido ou entendido” (GALILEI, 1988, p. 27).

Contava Galileu que o mundo medieval estava ruindo e que em momentos históricos de embates, pouco vale a razão? As obras desses pensadores entraram no *Index* da Igreja. A Inquisição torturou e matou covardemente em nome de Deus. Para tanto, bastava a denúncia. Não havia necessidade de provas. Retratoou-se, publicamente, após 350 anos num *mea culpa* exibindo o processo contra Galileu. Hoje, todos esses pensadores tornaram-se clássicos, exemplos de luta e a história da Inquisição, uma página que gostaríamos de retirar de nossa história.

A história de Galileu deveria ensinar a Humanidade (com letra maiúscula), sobretudo nos tempos que estamos vivendo. Galileu lutou para que a Igreja olhasse para fora de seus muros, olhasse pela luneta. O que ainda nos faz pensar acerca de resistências que negam as transformações sociais, a existência da diversidade, dos contrários, pois é

só olhar para fora da “caverna” para ver o quanto a realidade é diversa e colorida ou por vezes opaca.

No século XVIII, para combater a escolástica, os iluministas, Diderot e d’Alembert criaram a Enciclopédia, composta de 35 volumes, acumulando dados sobre as ciências. Constava de várias contribuições de filósofos e cientistas como por exemplo: Rousseau, Montesquieu, Condillac e Voltaire. É importante reforçar que não havia neutralidade na Enciclopédia, pois a concepção era burguesa e era avançada; uma nova postura para um mundo que empurrava com suas embarcações, para o ralo da história, o mundo feudal. Para eles, o esclarecimento era a chave para a liberdade. Foi proibida pela Inquisição, mas a história tinha nome e se chamou Revolução Francesa, Revolução Gloriosa, Independência das Américas, Revolução de 1848.

Liberdade, essa palavra tão cara para todos nós, foi defendida arduamente pela burguesia na Revolução Francesa, que precisou do apoio e força revolucionária da pequena burguesia e sobretudo dos trabalhadores citadinos e do campo.

A FORMAÇÃO CIENTÍFICA E POLÍTICA: UMA CONQUISTA DA HUMANIDADE

Outro marco observado nesse período, além da Enciclopédia, foi o debate sobre a instrução. Na luta contra a Igreja e a nobreza, a burguesia formulou um projeto de instrução enviado à Assembleia Nacional Constituinte em 1792, após a Revolução Francesa. O projeto foi considerado o mais avançado em termos de proposta burguesa para a educação, formulado por Condorcet, um intelectual de origem nobre, mas comprometido com as ideias burguesas (ALVES, 2010, p. 2). Foi implacável com as superstições e a moral cristã e assumiu uma postura anticlerical, pois considerava que os preconceitos se radicavam na religião. Considerava que a moral deveria ser discutida pelo Estado, via escola pública. Por motivos políticos partidários,

foi perseguido, combatido e finalmente preso, morrendo na prisão (ALVES, 2010, p. 3).

Contudo, o tempo nos mostrou, mais uma vez, que as forças retrógradas não conseguem conter a história, pois as ideias de Condorcet deixaram para a Humanidade um legado de grande contribuição. Seu projeto foi retomado e foi inspiração para os sistemas educacionais de todo o mundo no século XIX. Hoje, expressa a concepção burguesa de escola para todos, livre, laica, universal, gratuita, obrigatória. Escola formadora de cidadãos, de formação científica e política, para a emergente classe burguesa. Afirmava Condorcet: “nenhum poder público deve ter nem autoridade nem mesmo crédito para impedir o desenvolvimento de novas verdades e o ensino das teorias contrárias à política particular ou aos interesses momentâneos” (CONDORCET, 2010, p. 25).

Condorcet estava no combate histórico. Não há neutralidade na proposta e sim posição de uma classe. A ciência é um campo de luta. Nenhum cientista chegou à ciência sem ter tomado partido. A ciência é o saber que se opõe às forças decadentes e se identifica com as novas forças sociais.

No Brasil, após a independência, as ideias de Condorcet foram, em grande parte, adaptadas e copiadas por Martim Francisco (SAVIANI, 1997, p. 120), um dos três irmãos Andradas, que apresentou uma proposta à Comissão de Instrução Pública, formada para apresentar um projeto de instrução na primeira Assembleia Nacional Constituinte, em 1823. O projeto não foi levado em consideração e nem mesmo outro que estava sendo discutido (SAVIANI, 1997, p. 123), que visava criar duas universidades, pois, infelizmente, a Assembleia foi dissolvida por D. Pedro I.

O Brasil esteve sob a influência da Contrarreforma, os conteúdos científicos eram vetados, conforme o *Ratio Studiorum*, o Plano de Estudos da Companhia de Jesus (ORGANIZAÇÃO..., 1952). A liberdade de ensinar só começou a ser discutida de forma mais ampla no século XIX. E, historicamente, em se tratando de liberdade, o Brasil

não pode ser considerado exemplar, dado o peso da escravidão que nos marcou durante quatro séculos, peso histórico que ainda traz marcas de exclusão social e de racismo, mas que, com muita luta, conseguiremos superar. Por isso, no Brasil esse enfrentamento se torna mais árduo e muito mais difícil.

As condições materiais e ideológicas do Brasil dificultaram o debate, mas não impediram que, no século XX, figuras como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Paschoal Lemme, Lourenço Filho, Júlio de Mesquita Filho, Florestan Fernandes, entre outros lutassem pela escola pública e laica, para todos. Eles se defrontaram com forças reacionárias da Igreja Católica, que temia perder a hegemonia que tanto conquistara. Foi uma luta intensa, de avanços e recuos, mas que pode ser considerada vencedora.

Dois momentos marcaram essa luta. Uma delas foi em 1932, por meio do movimento político que originou o documento “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (O MANIFESTO..., 1991), que reuniu intelectuais liberais dos mais diversos campos, educadores, políticos, médicos, juristas, literatos, jornalistas e cientistas.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi produzido no ano de 1932, num período em que muitos intelectuais requeriam do Estado mudanças efetivas na educação brasileira. Os pioneiros eram assim chamados devido ao fato de terem construído propostas para o ensino básico que resultaram em inúmeras reformas na década de 1920, para os estados de São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Pernambuco e Bahia. Contudo, as reformas na educação brasileira eram fragmentadas, de iniciativas isoladas de alguns estados e caminhavam a passos muito lentos em comparação aos países da Europa, da América do Sul e aos Estados Unidos. A escola deveria ser pública (no sentido de estatal), universal (para todos, sem discriminação), obrigatória (dos 7 aos 15 anos) laica (leiga, sem influência religiosa), gratuita (a exigência da obrigatoriedade impunha a gratuidade), única (de currículo comum, pelo menos a base, um currículo mínimo) e coeducativa (sem separação entre os sexos). Os Pioneiros não pensaram

em acabar com o ensino particular, mas, sabedores das dificuldades da população em se escolarizar por falta de recursos, consideravam que era preciso que o Estado se responsabilizasse em garantir a educação para todos. Reivindicavam que o Estado assumisse esse legado.

Forças reacionárias sempre estiveram às voltas reclamando perigosa influência “comunista” na ideia de escola estatal e na falta de “liberdade de ensino”. Nesse caso a ameaça à liberdade de ensino relacionada não à censura, mas à prioridade de concessão ao Estado da função de educar a juventude em detrimento do setor privado, da igreja e da família. Vemos essa questão como uma clara afronta à História, pois eivada de senso-comum, já que a proposta era de cunho liberal e ecoava um movimento internacional lastreado na reflexão de destacados intelectuais americanos e europeus.

Os conservadores voltaram a reclamar a “liberdade de ensino” no final da década de 1950 “a partir da qual se procura demonstrar a precedência da Igreja e da família e o caráter supletivo do estado em matéria de educação” (SAVIANI, 1997, p. 289). Figuras de proa em nossa história da educação, liberais por excelência, como Anísio Teixeira foram chamados de “comunistas”. Hoje essa cena, com novos contornos, parece renascer. Faz-nos lembrar da fase em que se defendeu o controle dos profissionais da educação num dos períodos mais duros da história do Brasil, após o golpe de 1964.

A ditadura civil-militar de 1964 nos mostrou a face mais terrível da censura e da perseguição política. Vivíamos num regime de exceção e nossos professores também foram calados. Militantes e intelectuais foram mortos, desapareceram e, recentemente, um documento da CIA expôs que os porões da ditadura ainda guardam muitas revelações⁹⁵. O tempo e a luta pela democracia deverão nos mostrar.

95 Em maio de 2018, a imprensa divulgou um memorando escrito por William Colby, em 1974, diretor da Agência Central de Inteligência dos Estados Unidos, a CIA, afirmando que o ex-presidente Geisel autorizou a execução de “subversivos perigosos” (GODOY, 2018).

O Ato institucional n. 5, AI-5, decretado em 1969 pelo governo do general Costa e Silva, determinou o fechamento do Congresso Nacional por prazo indeterminado. Deu ao Presidente da República poderes totais para perseguir e reprimir as oposições. Podia decretar o estado de sítio, intervir nos estados e municípios, cassar mandatos e suspender direitos políticos, demitir funcionários e confiscar bens (BRASIL, 1968).

Muitos ainda se lembram do decreto 477, de 26 de fevereiro de 1969, que definiu “infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares [...]” (BRASIL, 1969, s/p.). Em resumo, proibia paralisações, movimentos, reuniões visando à organização política, panfletagem, confecção e divulgação de material subversivo, dentre outros. Por ter essa história tão perto de nós, devemos repudiar atos de censura que violem os direitos fundamentais.

Por isso, a atual Constituição, promulgada em 1988, chamada de cidadã por Ulisses Guimarães, tornou inafiançáveis e imprescritíveis os crimes de tortura e penas cruéis. Direitos sociais foram ampliados e instituído o fim da censura prévia. A liberdade, o pluralismo político e a promoção do bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação foram afirmados como direitos fundamentais. Definiu que o ensino é livre e plural, numa reação ao cerceamento que havia na ditadura aos conteúdos considerados “subversivos”.

A Constituição de 1988 foi construída nesse momento histórico, de reconstrução democrática. Por isso, o pluralismo é aquele que permite que os professores ou alunos possam pronunciar livremente suas ideologias em sala de aula ou fora dela. A escola pública deve ser, por excelência, o espaço do diverso.

Saliento que a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB 9394/1996 — e a redemocratização, de uma forma geral, se deram por meio de muita luta dos educadores, nas mobilizações de rua, nas greves, nos sindicatos, no meio

político partidário, nas organizações civis, nas escolas e nas universidades. Não cabe nessa reflexão uma postura idealista de que basta a lei para que os direitos sejam garantidos. Essa luta, aliás, é antiga e retoma os princípios democráticos conquistados pela burguesia e pelos trabalhadores.

Por esse motivo, precisamos assumir uma postura política a favor da História, contra a discriminação, a favor da liberdade, do direito, da liberdade de gênero, da discordância, do esclarecimento à nossa juventude, de que o patrimônio público que foi construído com muita luta pelos educadores tem sido atacado por forças reacionárias. Por isso, mais do que nunca precisamos retomar os clássicos e a História. Precisamos fazer um combate à censura e defender a escola pública e os professores, a fim de que não tenhamos uma “nova” inquisição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo versou sobre a conquista histórica da humanidade pela liberdade de ensinar. Motivou esse debate um projeto de lei que propunha instalar a censura nas escolas públicas de Mato Grosso do Sul denominado “Escola sem Partido”. Esse tipo de proposição surge em um momento delicado de nossa história que não se esgota nesse estado da federação nem mesmo no Brasil, fruto de uma retomada de onda conservadora causada por uma profunda crise econômica e social, de âmbito mundial.

Educadores se deparam com uma discussão que nega a liberdade de cátedra, a liberdade de manifestação e o direito de a juventude brasileira receber formação política. A imposição de uma lei que proíbe professores de se manifestarem em sala de aula fere princípios constitucionais, e por isso precisamos mais uma vez retomar as lutas duramente conquistadas que permitiram o acesso livre ao conhecimento produzido pela humanidade. É inadmissível que os educadores sejam fiscalizados, fiscalizações policialescas por meio de filmagens,

invasões de políticos a autoridades em sala de aula, *blitz* em escolas, essas sim motivadas por razões político-partidárias.

Para abusos reais, de todas as origens, nem precisamos dizer que a estrutura educacional do país comporta legislação específica, regulamentos, acompanhamentos pedagógicos realizados por uma coordenação pedagógica, pelo colegiados, direção, secretaria de educação, estruturas que não têm sido respeitadas.

Precisamos de lideranças que nos ajudem a superar problemas reais vivenciados pela educação em nosso país, em que um pouco mais da metade da população de mais de 25 anos ainda não terminou o ensino básico. Precisamos de valorização dos professores da educação básica, estimular jovens para docência, que já não encontram motivação para ingressar nas licenciaturas, de investimentos reais na formação docente, de aumento nos investimentos para cumprir o Plano Nacional de Educação. Ao contrário do que o senso comum imagina, que basta um manual didático para realizar a formação, precisamos de mais e de outros recursos para levar o conhecimento ao estudante, como boas bibliotecas, espaço para arte, lazer, esportes, laboratórios e recursos tecnológicos avançados.

A história tem a contradição que lhe é própria. Esses episódios reacionários deverão ainda mais unir as gerações que lutaram com as que começam a lutar pela liberdade de expressão, condição mínima para iniciar o debate democrático sobre a transformação social de nosso país.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. L. Apresentação. In: CONDORCET, M. J. A. de C. **Escritos sobre a instrução pública**. Campinas: Autores Associados, 2010. (Coleção clássicos da educação/ coordenação deste volume da coleção Gilberto Luiz Alves.)

BRASIL. **Ato institucional n. 5 de 13 de dezembro de 1968**. Brasília, DF, 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/AIT/ait-05-68.htm Acesso em: 22 dez. 2018.

BRASIL. **Decreto n. 477 de 26 de fevereiro de 1969**. Brasília, DF, 1969. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-477-26-fevereiro-1969-367006-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 23 dez. 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 10 dez. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 10 dez. 2018.

CLAJUS, K.; ROCHA, L. Cancelada audiência para debater “Escola sem partido” na Assembleia Legislativa. **Campo Grande News**, Campo Grande, 23 maio 2018. Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/politica/cancelada-audiencia-para-debater-escola-sem-partido-na-assembleia> Acesso em: 21 dez. 2018.

CHADE, J.; TOLEDO, L. F. Relatores da ONU classificam “Escola sem Partido” como “censura”. **Estadão**, São Paulo, 13 abr. 2017. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,relatores-da-onu-denunciam-escola-sem-partido-e-classificam-projeto-de-censura,70001737530> Acesso em: 22 dez. 2018.

CONDORCET, M. J. A. de C. Relatório e projeto de decreto sobre a organização geral de instrução pública, apresentados à Assembleia

Nacional em nome do Comitê de Instrução Pública em 20 e 21 de abril de 1792. **Escritos sobre a instrução pública**. Campinas: Autores Associados, 2010. (Coleção clássicos da educação/ coordenação deste volume da coleção Gilberto Luiz Alves).

DEMIER, F.; HOEVELER, R. (orgs.). **A onda conservadora**: ensaios sobre os atuais tempos sombrios no Brasil. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.

GALILEI, G. **Ciência e fé. Cartas de Galileu sobre a questão religiosa**. São Paulo: Nova Stella editorial, 1988. (Coleção Clássicos da Ciência, v. 31.)

GODOY, M. Geisel autorizou execuções de presos políticos, diz documento da CIA. **Estadão**, São Paulo, 10 maio 2018. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2018/05/10/geisel-autorizou-execucoes-de-presos-politicos-diz-documento-da-cia.htm> Acesso em: 22 dez. 2018.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Conheça o Brasil**. População- Educação. Brasília, DF: Ministério da Economia, 2019. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html> Acesso em: 15 ago. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. **Projeto de Lei 191/2017. Institui no âmbito do sistema estadual de ensino “o Programa Escola sem Partido”**. Protocolo 04222/2017, Processo 00283/2017, Projeto 00191/2017. Campo Grande, 2017. Disponível em: <http://sgpl.consulta.al.ms.gov.br/sgpl-publico/#/linha-tempo?idProposicao=58003> Acesso em: 22 dez. 2018.

O MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova: A reconstrução educacional no Brasil – ao povo e ao governo. In: GHIRALDELLI JR, P. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

ORGANIZAÇÃO e plano de estudos da Companhia de Jesus. Tradução de Leonel Franca. In: FRANCA, L. **O método pedagógico dos jesuítas**. Rio de Janeiro: Agir, 1952. p. 119-230. (Obras completas)

ROCHA, C. O mapa que registra projetos da Escola sem partido no país. **Nexo Jornal**, São Paulo, 12 nov. 2017. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2017/11/12/O-mapa-que-registra-projetos-da-Escola-sem-Partido-no-pa%C3%ADs> Acesso em: 22 dez. 2018.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SBPC. **Ofício de cópia de Moção contra o Projeto Escola sem Partido, PL 867/2015**. São Paulo, 2016. Disponível em: <http://sbpcacervodigital.org.br/bitstream/20.500.11832/2185/1/Of%20SBPC%20113%20aos%20Senadores%20da%20Rep%C3%ABlica%20-%20Mo%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20PL%20867%20de%202015.pdf> Acesso em: 22 dez. 2018.

VOLTAIRE. **Tratado sobre a tolerância**: a propósito da morte de Jean Calas. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Meritocracia y adoctrinamiento: la disputa por el sentido común

Juan Carlos Serra (UNGS – República Argentina)

La invitación que recibo de Jorge Fernando Hermida y Rodrigo Saruge⁹⁶ para la publicación en el presente libro de dos notas de opinión publicadas recientemente en un diario argentino de tirada nacional como Página 12, es una invitación también, a volver sobre mis motivaciones respecto de estas publicaciones, mis ideas y el contexto de su publicación.

Ambas notas son una respuesta a los dichos de dirigentes políticos argentinos: el primero, sobre la meritocracia, al expresidente Mauricio Macri; el segundo, sobre el adoctrinamiento en las

96 Agradezco a Judith Naidorf su generosa presentación con Jorge.

escuelas, a la ministra de educación de la Ciudad de Buenos Aires, Soledad Acuña.

Ambos dirigentes pertenecen al PRO, el partido con el que Macri ganó en el año 2007 la jefatura de gobierno de la Ciudad de Buenos Aires por dos periodos sucesivos y que lo catapultó a la presidencia en 2015. El PRO podría identificarse como un partido de derecha o centro derecha. No obstante, no pretendo realizar una argumentación ad hominem contra sus dichos, y por ello no me propongo fundamentar esta afirmación. Por el contrario, mi intención ha sido llamar la atención acerca de la visión conservadora que representan y a la vez, explicitar la estrategia política que construyen para consolidar su representación política y reforzar socialmente esa visión, que lejos de ser nueva, cala profundamente en el sentido común de amplios sectores de la población.

A FAVOR DE LA MERITOCRACIA, EN CONTRA DEL MÉRITOCARADURISMO⁹⁷

La cuestión de la meritocracia retorna como discusión en nuestra sociedad y polariza posiciones, también, como si se tratara de un River-Boca. El actual presidente aludió hace poco a ella y diferentes referentes sociales desde el Papa a Batistuta emiten su opinión. Quienes se exasperan frente a cualquier cuestionamiento a la meritocracia, cuestionamientos que comparto, pretenden instalar una **división entre los defensores de la “cultura del esfuerzo (meritocracia) y los promotores del “facilismo”**. No me identifico en esta nueva grieta que pretenden instalar. Por mi parte, bajo ciertas condiciones, **apoyo la meritocracia, pero me opongo fuertemente al meritocaradurismo**.

97 Publicado en el diario *Página 12*, el 26 de septiembre de 2020, en <https://www.pagina12.com.ar/294857-a-favor-de-la-meritocracia-en-contradel-meritocaradurismo> Acceso: 4 dic. 2020.

“Hay que ser caradura.” Es una frase popular que no hace más que señalar la capacidad de alguien de decir algo que en forma evidente para todos, es falso, fundamentalmente porque el que lo expresa es un contraejemplo de lo que enuncia. Pero lo dice igual, a viva voz, “suelto de cuerpo”, “sin que se le mueva un pelo”, sin que “se le caiga la cara de vergüenza” es decir: es un caradura.

Hace unos meses, el expresidente Macri, un defensor declarado de la meritocracia, hizo una demonstración magistral de esta capacidad (el caradurismo), cuando en un foro, señaló que:

Se está discutiendo cuando hablamos de integración, que es si queremos realmente y creemos que las sociedades progresan cuando son meritocráticas o queremos caer en el relativismo moral [...] **nos quieren decir que todo da lo mismo**: lo verdadero y lo falso, el rol del docente versus el alumno, **los derechos del ciudadano y la víctima versus el delincuente**, que todos tenemos derechos y ninguna obligación y **buscan sistemáticamente destruir la cultura del trabajo y el respeto de la ley**.

La dicotomía que se intenta reforzar en el imaginario social sostiene que la meritocracia es la clave del desarrollo y el progreso y que el populismo (sea lo que sea que se quiera significar) destruye, porque **alienta el facilismo, la pereza, la desidia**. Porque se otorgan “derechos sin obligaciones”.

En el fondo, lo que parece cuestionarse desde esta posición de defensa dogmática de la meritocracia es precisamente la **perspectiva de ampliación de derechos**, que efectivamente, por ser derechos humanos y mal que le pese a muchos, incluyen a todos, sin distinciones.

De ninguna manera hay que aceptar que los derechos implican facilismo, dejadez, desidia. Todos los ciudadanos, precisamente porque tenemos derechos (todavía de manera imperfecta y desigual), somos responsables de nuestras vidas y responsables frente

a nosotros mismos y frente a la sociedad. De ninguna manera el derecho del delincuente es sinónimo de impunidad, el derecho del estudiante lo exime del esfuerzo de estudiar, el derecho del trabajador lo habilita a la pereza. En todo caso, **cuando algo de esto sucede, el problema son los procesos institucionales que lo permiten, de ninguna manera el problema es el derecho.**

Quiero señalar que cuando defiendo una perspectiva de derechos, no me opongo a la meritocracia en lo que hace a su valoración del esfuerzo personal. Al contrario. Pero considero que **solo en una sociedad suficientemente solidaria y cooperativa, que garantiza derechos para todos, es posible apelar a la meritocracia,** porque se ocupó de que todos estén en iguales condiciones para competir y hacer méritos.

Cuando esas oportunidades no son iguales para todos. ¿De qué mérito estamos hablando? **La meritocracia en sociedades desiguales como las nuestras, pasa a ser de esta manera, una mera justificación, coartada, legitimación de una sociedad injusta y una estrategia de quienes se han beneficiado históricamente de esa injusticia.**

Por supuesto que hay miles de ejemplos en todo el mundo de personas de origen pobre que gracias a su esfuerzo, entre otras cuestiones, han alcanzado posiciones sociales destacables y desaeables. Así que Bati, quedate tranquilo, no fuiste un idiota, no es con vos la cosa. Es contra aquellos que desde un “meritocaradurismo” berreta siguen pretendiendo **la ampliación de derechos para defender sus privilegios.**

SEÑORA MINISTRA, CONFIESO QUE HE ADOCTRINADO⁹⁸

Recientemente, la Ministra de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, Soledad Acuña, pidió a las familias que denuncien a los docentes que adoctrinan a sus hijos para poder intervenir y señaló que "la raíz de lo sobre ideologizado y la militancia política en las aulas está en la formación docente, en el perfil que se define sobre qué es ser docente. La gran discusión tiene que ser cómo enseñamos a enseñar".

Como formador de docentes desde hace más de 15 años, **confieso que he inducido a mis estudiantes ideas políticas de lo más perturbadoras.**

Les he dicho que se comprometan con sus estudiantes y que asuman su rol de ser garantes de su derecho a la educación en lo que les corresponde, que es enseñar.

Les he dicho que trabajen cooperativamente con sus colegas para promover una escuela secundaria mejor, que acoja a todos y todas, que busquen respuestas a los múltiples obstáculos que día a día van a encontrar. Que lo intenten una vez y otra vez y otra vez. Obstinadamente. Que no se quejen porque sus estudiantes no quieran o les cueste. Enseñar es el trabajo de un docente. Lo contrario sería como que un médico que se queje porque sus pacientes enferman.

Les he dicho que participen y que promuevan la participación de sus estudiantes y sus familias. Que investiguen, que se sigan formando, que cuestionen, desnaturalicen, que experimenten, que se equivoquen y que lo vuelvan a intentar. Que sean críticos y autocríticos también.

Les he dicho que cumplan las políticas educativas del Estado y que sean críticos y reclamen cuando el Estado no es

98 Este texto fue originalmente publicado en el diario *Página 12*, el 23 de noviembre de 2020. Publicado en: <https://www.pagina12.com.ar/307379-sra-ministra-confieso-que-he-adoctrinado> Acceso: 4 dic. 2020.

consecuente con esas políticas y desatiende a las escuelas, a sus estudiantes y a sus docentes.

Les he dicho que discutan y argumenten contra los que con su pensamiento y su accionar justifican la desigualdad, la intolerancia y la discriminación. Pero también que la realidad social es compleja, que los cambios no son lineales y las soluciones no son evidentes.

Es imposible educar sin transmitir una visión del mundo. Por ello, educar siempre es un acto político que, debería sobrar la aclaración, no es lo mismo que partidario. Y esa visión del mundo se expresa por lo que se enseña y también por lo que se calla; por lo que se cuestiona y también por lo que se deja pasar.

¿Cuál es entonces el límite, si es que lo hay, entre educar y adoctrinar? Es habitual que quienes denuncian a los docentes por adoctrinar, en realidad lo que denuncian es el desafío a sus modos de pensar, de entender la vida, la sociedad, lo humano. El que los comparte, es un docente como “debe ser”. En cambio, adoctrina quien desafía la visión hegemónica vigente, visión que ha tomado el lugar de “la verdad”. Adoctrina el que interroga el status quo, porque es “de izquierda”. Hay que “denunciarlo”.

Dice la ministra que el docente “lo que tiene que hacer es enseñar a pensar, no decirle a los chicos en qué pensar”. Y yo me pregunto, ¿cuál es el resultado de “enseñar a pensar”? ¿Podría ser que como resultado de ese pensar, el niño o la adolescente cuestione los valores hegemónicos? Entonces, ¿su docente será denunciado por adoctrinar o por enseñar a pensar?

No obstante, como docentes, la asimetría de poder con nuestros alumnos nos obliga a la responsabilidad. No se puede justificar la propia parcialidad en la idea de que “todo es político”, “todo es ideológico”. Si hay una distinción entre educar y adoctrinar, se juega en ser capaces de transparentar nuestro propio posicionamiento y fundamentarlo desde el conocimiento, la reflexión y la discusión; en

promover la capacidad de escuchar al otro, que piensa distinto, sin demonizarlo; en aceptar la posibilidad de no saber o estar equivocado.

Vivir y construir día a día una sociedad democrática nos obliga a transitar la **tensión que encierra la pluralidad de ideas y cosmovisiones**. Hoy la escuela pública sigue garantizando eso precisamente porque el control sobre “lo que se debe pensar” no es una política de estado, como si lo fue durante la dictadura, donde explícitamente se generaron instructivos para denunciar a docentes y estudiantes “sospechosos”.

En suma, a mis estudiantes, les he dicho todo eso y mucho más. Básicamente les he dicho que asuman una posición no neutral frente a la desidia, la impotencia, la injusticia, el “siempre fue así”, el “no se puede” y que asuman, con humildad, un posicionamiento político consciente frente a la falacia de que es posible no asumir ninguna posición.

PARA SEGUIR PENSANDO

Los argumentos que esgrimo no son novedosos y posiblemente cualquier estudiante de ciencias sociales podría sostenerlos fácilmente. Sin embargo, si para el campo de las ciencias sociales, discurrir sobre las falacias de la meritocracia y sobre la no neutralidad del acto educativo es casi un “sentido común”, sorprendentemente, en el ámbito público una visión conservadora sobre estas cuestiones continúa arraigada.

Estos dirigentes políticos le hablan, en primera instancia, a su propio público. Le hablan al creyente y trazan una línea divisoria fuerte con quienes no lo somos. Buscan la identificación con el sentido común que habla de esfuerzo y de la educación como un acto sagrado, casi inmaculado, que no debería ser manchado con las bajas de la política.

Las notas de opinión, no son más que el intento, aunque pequeño, de interpelar ese sentido común. Por otra parte, seguramente, han

tenido más éxito en recoger la identificación por parte de quienes ya coincidían previamente con mi postura.

Por eso mismo, una segunda intención, más sutil, interpela a quienes están leyendo estas líneas. No entreguemos desde las posiciones “progresistas” valores como el esfuerzo personal, ni reduzca-mos el pensamiento crítico de nuestros estudiantes a pensar como nosotros. Si es posible transformar el sentido común hegemónico, del que son portadores amplios sectores populares que han contri-buido con sus votos a que partidos de derecha o ultraderecha lleguen al poder, tal vez no sea posible con una confrontación que traza líneas divisorias que polarizan posiciones, tal como hace la propia derecha.

No es simplemente atacando esas creencias, tan entrelazadas con identidades tanto personales como sociales, como es posible avanzar en la construcción de otros “sentidos comunes”. Creo yo, que precisa-mos comprender los territorios de sentido que esas visiones conser-vadoras ligán con cierto sentido común popular. Y al mismo tiempo develar los sentidos y las prácticas en las que las visiones progresis-tas que intentamos defender nos llevan a polarizar nosotros mismos ideas, prácticas, actores. Como digo en la notas, “De ninguna manera el derecho del delincuente es sinónimo de impunidad, el derecho del estudiante lo exime del esfuerzo de estudiar, el derecho del trabaja-dor lo habilita a la pereza” y “no se puede justificar la propia parcia-lidad en la idea de que “todo es político”, “todo es ideológico”. Es tal vez en la recuperación progresista e indubitable de la agenda que la derecha intenta arrogarse que podamos defender mejor una concep-ción de sociedad más humana, justa y democrática.

Organizadores da obra:

Jorge Fernando Hermida (organizador da obra)

Uruguaio, naturalizado brasileiro. Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor Titular da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UFPB. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação, Políticas Públicas e Mundo do Trabalho – membro do HISTEDBR Nacional (dgp.cnpq.br/dgp/espelho-grupo/8978517205312220). Atualmente vice-coordenador do PPGE da UFPB. O mais importante: torcedor do Club Nacional de Football!

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1963-4639>

Lattes: https://wwws.cnpq.br/cvlattesweb/PKG_MENU.menu?f_cod=964D314A3412835AD9712C6C8A6954C7

Contato: jorgefernandohermida@yahoo.com.br

Rodrigo Sarruge Molina (organizador da obra)

Professor adjunto da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/Ufes), onde atua como docente do Programa de pós-graduação em Educação. Realizou pós-doutorado em Educação na Pontifícia Universidade Católica (PUC-Campinas). É Doutor e Mestre em Educação na área de concentração: Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) com período de estágio na Itália (Unito). Tem graduação em História pela Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep). Desde o ano de 2008 é integrante do grupo de estudos e pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR).

Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2167159228111253>

Contato: molinaprof@hotmail.com

Autores da obra:

Ana Paula Ribeiro de Souza

Professora adjunta da Universidade Federal do Maranhão. Mestre e Doutora em Educação. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas História, sociedade e educação no Brasil (HISTEDBR), GT-MA.

Carla Villamaina Centeno

Graduação em História — Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso (Fucmat, 1990), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2000) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2007). Tem experiência na área de Educação e História, atuando principalmente nos seguintes temas: Mato Grosso do Sul, Organização do trabalho didático, Historiografia e Fronteira.

Eloisa Bordoli

Profesora Agregada (Dedicación Total) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad de la República, Uruguay. Doctora en Ciencias Sociales (FLACSO - Argentina); Maestría en Ciencias Humanas (FHCE, Udelar - Uruguay) y Especialista en Curriculum y Prácticas Escolares en Contexto (FLACSO - Argentina).

E-mail: eloisabordoli@gmail.com

Hugo Dufrechou

Economista. Maestrando en Historia Económica (Facultad de Ciencias Sociales). Integrante de la Cooperativa de Trabajo Comuna.

E-mail: hugod@cooperativacomuna.uy

Jailton de Souza Lira

Professor da Universidade Federal de Alagoas. Presidente da Associação dos Docentes da Universidade Federal de Alagoas. Tem Licenciatura em História e Pedagogia, Especialização em Direitos Humanos, Mestrado e Doutorado em Educação. Tem interesse na área de História, Financiamento da Educação, Planos de Cargos e Carreiras Educacionais, Direitos Humanos e Sindicalismo.

Juan Carlos Serra

Prof. para la Enseñanza Primaria, Lic. en Ciencias de la Educación (UBA), Magister en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO). Doctorando (UBA). Egresado de la Escuela de Formación en Gestalt (AGBA). Investigador-docente regular del área de

educación de la Universidad Nacional de General Sarmiento en “Residencia I. La escuela: ámbito del trabajo docente”. Consultor del Instituto Nacional de Formación Docente – Ministerio de Educación de la Nación. Argentina.

<https://www.ungs.edu.ar/investigador/serra-juan-carlos>

Leandro Eliel Pereira de Moraes

Pós-doutorado em Educação Pela Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba - Unimep, mestre em Educação pela Unimep (2012), especialista em Economia do Trabalho e Sindicalismo pela Unicamp (2005), graduado em História pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC (1995) e educador popular.

Leonardo José Pinho Coimbra

É professor Adjunto da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), do curso de Licenciatura em Ciências Naturais, do Centro de Ciências, Educação e Linguagem – CCEL, Campus III, de Bacabal-MA, onde ministra disciplinas na área dos Fundamentos da Educação. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisa “História, Sociedade e Educação no Brasil” – HISTEDBR/MA e do Grupo de Estudos e Pesquisa “Formação e Trabalho Docente” – GEPFORTRAD.

Martín Jauge

Economista. Maestrando en Historia Económica (Facultad de Ciencias Sociales). Integrante de la Cooperativa de Trabajo Comuna.

E-mail: martinj@cooperativacomuna.uy

Martín Sanguinetti

Maestrando en Manejo Costero Integrado (Centro Universitario de la Región Este). Integrante de la Cooperativa de Trabajo Comuna. Docente de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, Universidad de la República.

E-mail: martins@cooperativacomuna.uy

Pablo Martinis

Licenciado en Ciencias de la Educación (UDELAR, Uruguay). Magíster en Educación y Doctor en Ciencias Sociales (FLACSO, Argentina). Profesor Titular (FHCE - UDELAR). Integra el Sistema Nacional de Investigadores de Uruguay. Investiga en temáticas vinculadas a educación, desigualdad social y alternativas pedagógicas. Responsable del “Grupo de Estudios en Políticas y Prácticas Educativas” (GEPPrEd – FHCE).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1210-0098>

Pablo Messina

Maestrando en Historia Económica (Facultad de Ciencias Sociales). Integrante de la Cooperativa de Trabajo Comuna. Docente de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, Universidad de la República.

E-mail: pablom@cooperativacomuna.uy

Paula Renata Vianna de Souza

Cursando mestrado na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - Unicamp (ingresso em 2021), graduada em Pedagogia no Centro Universitário de Jaguariúna - Unifaj (2019) e educadora popular.

Rodolfo Soares Moimaz

Professor do Instituto Federal de São Paulo (campus Registro), pesquisador da rede EM Pesquisa, doutor em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas.

E-mail: rodolfo.moimaz@ifsp.edu.br

Stefania Conde

Maestría en Ciencias Humanas (FHCE - UdelaR) y especialista en Curriculum y Prácticas Escolares en Contexto y en Pedagogías de las Diferencias (FLACSO-Argentina).

E-mail: stefa07_87@hotmail.com

(Footnotes)

1 El plan CAIF -Centros de Atención integral a la primera Infancia y la familia-, data de 1988 y es la atención que brinda el Estado vía organizaciones civiles y sociales a los niños y las niñas de 0 a 3 años. Este plan depende del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay, INAU.

